

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ANALYSES DES REPRÉSENTATIONS D'ENSEIGNANTES DE NIVEAU
PRÉSCOLAIRE FACE À L'INTÉGRATION D'ENFANTS AYANT UN TROUBLE
ENVAHISSANT DU DÉVELOPPEMENT

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
GENEVIÈVE BERGERON

DÉCEMBRE 2009

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement n°8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

L'accomplissement de ce mémoire a été possible grâce à la contribution de plusieurs personnes à qui je souhaite adresser mes remerciements les plus sincères.

Je tiens à remercier particulièrement ma directrice de recherche, Delphine Odier-Guedj, qui me guide consciencieusement depuis le tout début de mon processus de recherche. Au travers de nos nombreuses discussions, et par son soutien minutieux et ses judicieux conseils, elle a su me transmettre cette rigueur qui est la sienne et sa passion pour la recherche en Éducation. Par sa disponibilité inconditionnelle et son écoute juste et véritable, elle a su comprendre mes questionnements et m'amener à préciser ma pensée, en plus de m'aider à pousser mes réflexions plus loin.

J'aimerais également saluer les commentaires inestimables et les précieuses critiques que m'ont promulgués Robert Doré et France Dubé lors de la correction et de la présentation de mon avant-projet de recherche.

Je désire aussi souligner l'appui dont m'a fait preuve Monsieur Frédéric Legault tout au long de mon cheminement de maîtrise.

Je ne peux passer sous silence la généreuse participation des enseignantes ainsi que du directeur de l'école qui m'ont accueillie au sein de leur milieu et m'ont accordé leur temps si estimé.

Enfin, Jean-Philippe, merci.

Cette recherche a été réalisée avec le soutien financier du Conseil de Recherche en Sciences Humaines du Canada (CRSH).

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	vi
LISTE DES TABLEAUX.....	vii
LISTE DES ABRÉVIATIONS.....	viii
RÉSUMÉ.....	ix
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE.....	5
CHAPITRE II	
CADRE CONCEPTUEL.....	16
2.1 Les troubles envahissant du développement.....	16
2.1.1 Historique.....	16
2.1.2 Définition du trouble envahissant du développement.....	17
2.1.3 Étiologie.....	22
2.2 Intégration scolaire.....	26
2.3 Conditions d'intégration.....	37
2.4 Attitude et représentation.....	40
CHAPITRE III	
MÉTHODOLOGIE.....	48
3.1 Participants.....	50
3.2 Procédure.....	52
3.3 Instruments.....	53
3.3.1 Collecte de données auprès des enseignants : le récit de vie.....	53
3.3.1.1 Guide d'entretien des récits de vie.....	56
3.3.2 Collecte de données auprès du directeur : l'entretien semi-directif.....	58
3.3.2.1 Plan des entretiens semi-directifs.....	59
3.4 Protocole de recherche.....	59
3.5 Modalités de la collecte de données.....	61
3.6 Instruments complémentaires.....	61

3.6.1	Journal de bord.....	61
CHAPITRE IV		
	ANALYSE DES RÉCITS DE VIE.....	63
CHAPITRE V		
	ANALYSE ET RÉSULTATS.....	73
5.1	Difficultés rencontrées selon le discours des enseignants lors de situations d'intégration d'élèves présentant un TED et moyens pour y remédier.....	74
5.1.1	Gestion de classe.....	77
5.1.1.1	Négociation.....	78
5.1.1.2	Aménagements spécifiques.....	85
5.1.1.3	Activités sortant du cadre scolaire.....	87
5.1.1.4	Administrativement.....	88
5.1.2	D'ordre personnel.....	90
5.1.3	Liées au trouble envahissant du développement.....	97
5.1.4	Comportements d'opposition.....	104
5.2	Expériences positives vécues selon le discours des enseignants lors de situations d'intégration d'élèves présentant un TED.....	109
5.3	Conditions qui facilitent le travail des enseignants lors de l'intégration scolaire d'enfants ayant un trouble envahissant du développement.....	111
5.3.1	Les acteurs de l'intégration.....	113
5.3.1.1	Les enseignantes.....	113
5.3.2	L'organisation de la scène.....	114
CONCLUSION.....		117
APPENDICE A		
	DSM-IV-TR.....	123
	CIM-10.....	127
APPENDICE B		
	HISTORIQUE DE L'ADAPTATION SCOLAIRE AU QUÉBEC.....	134
APPENDICE C		
	PRINCIPAUX MOYENS POUR SOUTENIR LA PERSONNE EN MILIEU PRÉSCOLAIRE DANS L'ACCUEIL DES ENFANTS À BESOINS PARTICULIERS...	135
APPENDICE D		
	LES ACQUIS DE LA RECHERCHE QUALITATIVE.....	136
APPENDICE E		
	GUIDE D'ENTRETIEN DES RÉCITS DE VIE.....	137

APPENDICE F	
TRANSCRIPTION ORTHOGRAPHIQUE AMÉNAGÉE.....	138
APPENDICE G	
PLAN D'ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF.....	139
APPENDICE H	
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT.....	140
RÉFÉRENCES.....	143

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
1 Activité structurée selon l'approche TEACCH.....	25
2 Exemple de système PECS.....	25

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
2.1 Synthèse des caractéristiques des troubles envahissant du développement.....	19
2.2 Survol des interventions éducatives couramment employées en autisme.....	24
2.3 Un parallèle entre l'intégration scolaire et l'inclusion.....	32
2.4 Responsabilités des partenaires à l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers.....	34
2.5 L'éducation inclusive pour... ..	36
2.6 Tableau synthèse de la constitution d'une représentation sociale.....	43
2.7 Synthèse des éléments théoriques des représentations sociales.....	45
3.1 Synthèse des participants.....	51
4.1 Extraits de différents thèmes abordés par Isaap suite aux thèmes suggérés par la chercheure.....	67
4.2 Extraits de récurrences dans les discours.....	72
5.1 Perception du mot désorganisé selon les enseignantes.....	105
5.2 Lorsque le comportement surpasse la représentation de l'enseignante... ..	110

LISTE DES ABRÉVIATIONS

ABA	Applied Behavioral Analysis (Analyse appliquée du comportement)
APA	Association américaine de psychiatrie
CIM	Classification internationale des maladies
DIR	Developmental Individual-Difference, Relationship-Based
DSM	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux)
EHDA	Élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
HDA	Handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
IBI	Intensive Behavior Intervention (Intervention comportementale intensive)
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
PECS	Picture Exchange Communication System (Système de communication par échange d'images)
TEACCH	Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children
TED	Trouble envahissant du développement
TEDSI	Trouble envahissant du développement sans déficience intellectuelle
TEDNS	Trouble envahissant du développement non spécifié

RÉSUMÉ

Cette étude de cas se voulait être une occasion de mettre en relief les représentations qu'entretiennent des enseignantes de maternelle ordinaire quant à leur réalité lors d'expériences d'intégration scolaire. D'une part, elle désirait mettre en lien les diverses difficultés anticipées ou rencontrées par l'enseignante, sa conception d'une intégration scolaire réussie, son rôle d'enseignante intégratrice ainsi que sa façon de concevoir le trouble envahissant du développement, et, d'autre part, les modalités d'intégration mises en place dans sa classe. Ainsi, à la lumière de nos résultats, nous montrerons comment, au travers du corpus étudié, les représentations que se font les enseignants de l'intégration d'élève ayant un trouble envahissant du développement peuvent guider les pratiques éducatives.

Depuis quelques années, l'intérêt envers les troubles envahissant du développement (TED) s'est considérablement renforcé. Et ce, pour cause : en 2002-2003, 2440 élèves ayant un TED étaient recensés dans les écoles du Québec. Ce nombre est passé à 5895 en 2007-2008. C'est donc dire qu'en 5 ans, la présence de ces élèves dans le système scolaire québécois a subi un accroissement de près de 242% (DCS, 2008). Aussi, en plus de cette augmentation notable du nombre d'enfants présentant un tel diagnostic dans le système scolaire québécois, une hausse de la présence de ces enfants en classe ordinaire a été signalée (MEQ, 2006).

La direction de l'adaptation scolaire du MELS estime que, de 2002 à 2006, tous niveaux confondus, l'évolution du taux d'intégration scolaire des élèves présentant un trouble envahissant du développement est passé de 35,8% en 2002-2003 à 43,3% en 2005-2006. Les politiques québécoises en vigueur ne sont toutefois pas étrangères à cette augmentation puisqu'elles préconisent que l'enfant soit scolarisé dans un milieu qui s'apparente le plus « au cadre naturel » (MEQ, 2000). Malgré cette hausse remarquée au niveau préscolaire comme au primaire (MEQ, 2006), il semble que la scolarisation des personnes ayant un trouble envahissant du développement (TED) avec ou sans déficience intellectuelle est un thème qui n'a pas été abordé très souvent dans les écrits scientifiques (Poirier, Paquet, Giroux et Forget, 2005; Cantin et Motttron, 2004).

Le trouble envahissant du développement comprend l'autisme, le syndrome d'Asperger, le syndrome de Rett, le trouble désintégratif de l'enfance et le trouble envahissant du développement non spécifié. Les caractéristiques principales de ces troubles sont des difficultés au niveau de la communication et des interactions sociales ainsi que la présence d'intérêts restreints et stéréotypés (American Psychiatric Association, 2004).

Dans le cadre de notre étude, nous nous sommes particulièrement intéressée à l'intégration d'enfants présentant TED au niveau préscolaire compte tenu des défis que pose

le début de la scolarisation (Larose, Terrisse et Bédard, 2006; Ministère de l'Éducation du Québec, 2006; Beaupré, 1989). Ce choix s'avère important puisque, combinés aux particularités du trouble cette entrée dans le monde scolaire sera décisive et déterminante pour l'avenir scolaire de l'enfant et le rôle qu'a l'enseignant dans cette transition est des plus importants (Larose, Terrisse et Bédard (2006). Il semble par ailleurs que ces acteurs de l'intégration scolaire peuvent entretenir différentes représentations et que celles-ci peuvent constituer une « barrière » (Gauthier et Poulin, 2006) à l'intégration. Conséquemment, il nous est apparu essentiel d'examiner les représentations que se font les enseignants du niveau préscolaire quant à l'intégration d'élèves ayant un trouble envahissant du développement.

Ainsi, les analyses de nos résultats ont mis de l'avant que les enseignantes de notre étude entretenaient plusieurs représentations de l'intégration d'élèves ayant un trouble envahissant du développement. Nos résultats nous permettent d'ailleurs d'avancer que les pratiques mises en place au sein de la classe par les enseignantes tiennent compte de ces représentations. C'est donc dire qu'elles guident les actions éducatives des enseignantes. Parallèlement à ces constats, notre recherche a fait ressortir différentes conditions jugées indispensables à la réussite de l'intégration scolaire d'enfants présentant un trouble envahissant du développement, selon la perspective des enseignantes.

Mots clés: Trouble envahissant du développement, intégration scolaire, inclusion, représentations sociales, conditions, préscolaire, maternelle.

INTRODUCTION

Actuellement au Québec, les politiques mises de l'avant en ce qui a trait à l'intégration scolaire d'enfants éprouvant des besoins spécifiques font montre d'une profonde évolution de la pensée et du regard que porte la société sur les personnes qui sont différentes. Ainsi, depuis l'avènement de la Loi sur l'instruction publique en 1997, l'école québécoise est en profond changement. Les commissions scolaires se voient affectées du mandat de promulguer une politique d'intégration scolaire où l'éducation doit se faire dans un milieu qui se rapproche le plus possible du cadre naturel. En conséquence, les enfants, autrefois exclus du système d'éducation conventionnel, se retrouvent désormais au sein des écoles et sont intégrés en classe ordinaire. La situation des enfants ayant un trouble envahissant du développement (TED) n'est guère différente. En effet, en plus d'une augmentation du nombre d'élèves présentant un tel diagnostic dans le système scolaire québécois, une hausse de la présence de ces enfants en classe ordinaire a été remarquée (MELS, 2006).

Le trouble envahissant du développement comprend l'autisme, le syndrome d'Asperger, le syndrome de Rett, le trouble désintégratif de l'enfance et le trouble envahissant du développement non spécifié. Il est connu que la prévalence du TED est approximativement de 60 cas par 10 000 personnes (Fombonne, 2003). Ce trouble se caractérise principalement par des difficultés au niveau de la communication et des interactions sociales, ainsi que par la présence d'intérêts restreints et stéréotypés (American Psychiatric Association, 2004).

Malgré ces caractéristiques communes, il demeure que certaines différences existent et qu'entre les personnes d'un même « syndrome », le degré de l'atteinte peut varier et les difficultés rencontrées différer d'un individu à l'autre (Poirier et al., 2005; Cantin & Mottron, 2004). Il est alors capital, en classe, de ne pas considérer les élèves ayant un TED comme un ensemble homogène, mais de situer les particularités de l'enfant lui-même et, de ce fait, d'observer ses attitudes et ses aptitudes comme on le ferait pour tous les autres élèves.

En situation scolaire, il reste que différentes manifestations du trouble envahissant du développement sont généralement observées (MELS, 2006). Par exemple, en ce qui concerne les apprentissages, l'enfant peut éprouver des difficultés au niveau de l'organisation ou encore de la planification de ses tâches scolaires. Pour ce qui est de sa conduite lorsqu'il se trouve à l'école, l'enfant peut éprouver diverses craintes ou avoir des comportements d'opposition ou d'agitation dans des situations qui peuvent être perçues par l'entourage comme étant insignifiantes. De plus, considérant les caractéristiques singulières des enfants qui présentent un TED et les défis que pose le début de la scolarisation, nous avons fait le choix d'orienter notre recherche vers l'éducation préscolaire. Effectivement, la maternelle est une étape décisive pour l'avenir scolaire de l'enfant et cette première année de scolarisation est des plus déterminantes (Early, Pianta et Cox, 1999; Rosenkoetter, Hains et Fowler, 1994), mais aussi des plus complexes étant donné le peu d'expérience scolaire des autres élèves.

Il incombe d'ailleurs aux enseignants de s'adapter à cette nouvelle réalité. Or, bon nombre d'études ont mis de l'avant le fait que les enseignants étaient très peu préparés à cette nouvelle tâche que les politiques ont fait leurs (Muntean Vintila, 2000; Rogé, 2003; Allie et Ayotte, 1998). Ces transformations, que l'inclusion d'un enfant ayant un trouble envahissant du développement exige au personnel enseignant, ne se font toutefois pas sans heurts. En effet, certaines situations de scolarisation d'élèves ayant des besoins spécifiques en milieu ordinaire ont fait ressortir des obstacles de différente nature (Beaupré, 1989; Feuilladiou, Gombert et Faure-Brac, 2008). Les enseignants qui ont à composer avec ces enfants différents voient donc leur pratique et leurs représentations bouleversées, puisque l'accueil de ces élèves « constitue un véritable défi » (Feuilladiou, Gombert et Faure-Brac, 2008).

Considérant que l'enseignant est la pierre angulaire de toute inclusion scolaire (Kabano, 2001), n'est-il pas tout à fait pertinent de s'attarder justement à ces représentations ? À l'instar d'Alain qui déclare :

Si je crois que l'enfant que j'instruis est incapable d'apprendre, cette croyance écrite dans mes regards et dans mes discours le rendra stupide ; au contraire, ma confiance et mon attente est comme un soleil qui mûrira les fleurs et les fruits du petit bonhomme. »¹

Nous croyons que le regard que porte l'enseignant sur l'enfant est lourd de sens puisque :

Toujours et partout, lorsqu'on se rencontre, qu'on entre en contact avec des personnes, des choses, on véhicule certaines attentes, un certain contenu mental correspondant à des jugements et à une connaissance des groupes, des personnes et des choses en présence (Palmonari et Doise, 1986, p. 13).

Selon Giust-Desprairies (2003), les représentations qu'entretiennent les enseignants du milieu scolaire déterminent la façon dont ils solutionneront diverses situations puisqu'elles composent les assises de « l'appréhension des personnes et des événements ». Ainsi, l'importance d'analyser les représentations sociales d'enseignants qui intègrent des élèves qui ont un TED est pour nous fondamentale.

Afin d'accéder au quotidien des enseignants lors d'expériences d'intégration scolaire d'enfants présentant un trouble envahissant du développement, et ainsi faire émerger leurs représentations sociales, nous avons choisi d'utiliser le récit de vie. Selon Pineau et Legrand (1993), le récit de vie vise la « recherche et la construction de sens à partir de faits temporels personnels, elle engage un processus d'expression de l'expérience » (p. 3).

L'objectif général de cette recherche est donc d'examiner les représentations qu'entretiennent les enseignants de leur réalité lors d'expériences d'intégration scolaire d'enfants de cinq et six ans qui ont un trouble envahissant du développement et qui cheminent au sein d'une classe de maternelle ordinaire. D'une part, nous voulons mettre en lumière les représentations des enseignants qui intègrent des élèves présentant un tel diagnostic et déterminer si, selon leur discours, ces représentations guident leurs pratiques éducationnelles. D'autre part, nous désirons relever les conditions identifiées par nos participantes comme contribuant à faciliter leur rôle d'enseignante intégratrice.

¹ Citation d'Alain (Emile Chartier), philosophe français (1868-1951)

En vue d'en faire la présentation, notre recherche se divisera en cinq parties. La problématique de l'étude ainsi que le contexte dans lequel elle s'inscrit seront abordés dans le premier chapitre. C'est également à ce moment que seront exposés en détails les objectifs de la recherche. Le deuxième chapitre, le cadre conceptuel, décrira les concepts nécessaires à une compréhension optimale de la problématique. Le troisième chapitre fera l'éventail du cadre méthodologique dans lequel s'inscrit l'étude. Par la suite, le récit de vie sera spécifiquement explicité. Enfin, le cinquième chapitre fera état de l'analyse des résultats jumelée à la discussion. Pour clore ce mémoire, nous établirons une conclusion.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

En 1997, le Gouvernement du Québec, avec sa Loi sur l'instruction publique, a obligé chaque Commission scolaire à se doter d'une politique concernant l'intégration des élèves handicapés. Selon la Politique de l'adaptation scolaire (MEQ, 1999), la scolarisation des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (maintenant EHDA) doit se réaliser dans un contexte le plus naturel possible. Cette politique favorise l'intégration de tous les élèves en classe ordinaire. Les changements exigés de la part du Ministère de l'Éducation du Québec témoignent d'une profonde évolution de la pensée dans la société à l'égard des enfants qui sont différents. Selon Gillig (1996), l'intégration scolaire est synonyme d'une « réalité en développement ». Il juge d'ailleurs que l'implantation et la progression de ces changements considérables, tout comme chaque « mouvement profond de civilisation », ne peuvent être envisagées que sur le long terme.

Selon cet auteur, les bouleversements qu'engendre cette nouvelle réalité se concentrent autour de deux éléments. D'abord, le regard que la société porte vis-à-vis des personnes qui présentent des besoins particuliers tend à se modifier en même temps que la place qui leur est assignée dans la collectivité. Aussi, l'attention que porte la société au handicap se transforme. Cette transformation fait en sorte que le handicap sert de miroir reflétant « des réalités humaines et sociales » qui passaient sous silence ou qui étaient mal vues avant.

Toutefois, malgré le fait que l'intégration scolaire soit une réalité de notre temps qui témoigne d'un changement en cours, Nootens et Debeurme (2004) affirment que les expériences d'intégration de toute nature réalisées au Québec, ainsi que les modalités dans

lesquelles elles sont effectuées, sont méconnues. Selon ces auteurs, les modifications apportées au cours des dernières années dans le système d'éducation québécois doivent avoir influencé les conditions d'intégration. C'est pourquoi ils affirment que l'analyse de ces conditions devrait être réalisée en tenant compte des politiques courantes. Cette analyse devrait pouvoir fournir des informations sur l'impact de ces nouvelles politiques en vigueur, en plus de renseigner sur les façons dont se sont investis les enseignants dans ces changements.

Nous savons que l'intégration scolaire, selon l'application en vigueur au Québec, peut revêtir plusieurs formes. En effet, il peut s'agir d'enfants qui sont dans une classe spéciale se trouvant elle-même à l'intérieur d'une école ordinaire, ou encore d'élèves cheminant dans une classe ordinaire à temps complet ou seulement pour des périodes déterminées (Doré, Wagner et Brunet, 1996). Il importe de mentionner que le système québécois s'inspire d'un « modèle intégré de services », nommé le système en cascade. Cela signifie que certains élèves se retrouvent scolarisés dans les « derniers niveaux » et se trouvent exclus du milieu régulier.

Nous considérons, tout comme Reboul (2001), qu'il est impossible d'apprendre et de devenir homme dans l'exclusion. Cet auteur affirme que l'accessibilité à la culture est la seule chose qui distingue l'homme de l'animal. Il ajoute qu'avoir accès à l'éducation est une « nécessité universelle » puisqu'elle « est inhérente à l'homme » (Reboul, 1983). Selon lui, une personne peut apprendre de deux façons différentes : d'abord par la vie en société (qui est spontanée), et ensuite par des méthodes traditionnelles (avec un maître et des objectifs). Reboul (2001) ne fait pas de distinction ici entre un enfant qui présente un handicap ou un enfant dit « normal ». Il a d'ailleurs affirmé qu'« un enfant sauvage, comme un débile ou un fou, reste un humain; et nous admettons que, si la science écarte par méthode la nature humaine, l'éthique l'affirme comme inaliénable » (p. 21).

C'est donc dire que, malgré les caractéristiques particulières de ces personnes, elles sont d'abord des êtres humains avec tout le droit d'être éduqué qui leur revient. Même si nous

partageons ces idéologies, il n'en demeure pas moins que nous sommes consciente de la difficulté que la scolarisation d'un élève handicapé revêt. Par cette recherche, nous aimerions contribuer à cerner tout le potentiel que les enseignants possèdent lorsque vient le temps d'inventer leur action (Lahire, 1998) et ce, précisément quand ils intègrent ces élèves en contexte régulier. Considérant les politiques actuelles en matière d'intégration scolaire, il paraît incontournable que l'intégration devienne une réalité quotidienne pour bon nombre d'enseignants.

Il peut être pertinent de souligner que le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport fait une distinction entre les élèves handicapés et ayant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage et ceux étant considérés « à risque » (MELS, 2007a). Selon ce ministère (2007a), les élèves à risque se définissent comme étant des élèves « qui présentent des facteurs de vulnérabilité susceptibles d'influer sur leur apprentissage ou leur comportement et peuvent ainsi être à risque, notamment au regard de l'échec scolaire ou de leur socialisation, si une intervention rapide n'est pas effectuée » (p. 24). L'élève ayant des difficultés d'apprentissage, et ce spécifiquement pour le primaire, est plutôt défini de cette façon : « l'analyse de sa situation démontre que les mesures de remédiation mises en place, par l'enseignante ou l'enseignant ou par les autres intervenantes ou intervenants durant une période significative, n'ont pas permis à l'élève de progresser suffisamment dans ses apprentissages pour lui permettre d'atteindre les exigences minimales de réussite du cycle en langue d'enseignement ou en mathématique conformément au Programme de formation de l'école québécoise » (MELS, 2007a, p. 24).

Pour qu'un élève soit considéré comme « handicapé », selon le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007a), trois conditions doivent être remplies. « D'abord, une évaluation diagnostique doit avoir été réalisée par un personnel qualifié. Les conclusions de cette évaluation servent à préciser la nature de la déficience ou du trouble. Ensuite, des incapacités et des limitations doivent découler de la déficience ou du trouble se manifestant sur le plan scolaire. Ces incapacités et ces limitations restreignent ou empêchent les apprentissages de l'élève au regard du Programme de formation de l'école québécoise ainsi

que le développement de son autonomie et de sa socialisation. Enfin, des mesures d'appui doivent être mises en place pour réduire les inconvénients dus à la déficience ou au trouble de l'élève, c'est-à-dire pour lui permettre d'évoluer dans le milieu scolaire malgré ses incapacités ou ses limitations » (p. 11). Selon le Ministère de l'Éducation (2006), les élèves HDAA sont majoritairement intégrés au sein d'une classe ou d'une école ordinaire et cette tendance est à la hausse. En effet, le rapport annuel de gestion du MELS (2007b) indique que les élèves HDAA intégrés au sein d'une classe ordinaire, que ce soit au niveau primaire ou secondaire, est passé respectivement de 57% pour l'année scolaire 2002-2003 à 62.5% en 2006-2007.

Dépendamment du problème identifié lors de l'évaluation, un « code de difficulté » est attribué à l'élève. C'est ce code qui déterminera quelles seront les mesures d'appui à mettre en œuvre afin de minimiser les impacts des « incapacités et des limitations » de l'élève sur ses apprentissages scolaires (MELS, 2007a). En ce qui a trait aux élèves à risque, le Ministère de l'Éducation, du loisir et du Sport (2007a) ne reconnaît plus ce besoin de soutien constant, mais parle plutôt de « mesures préventives ou correctives à leur offrir » le cas échéant. Compte tenu de ces changements, les enseignants des classes ordinaires ont à composer avec plusieurs élèves qui ont des difficultés variées, et ce, bien souvent sans ressources humaines et matérielles supplémentaires.

Le soutien qui est offert aux élèves peut être continu ou régulier. L'élève qui bénéficie d'un soutien régulier se voit fréquemment attribué des mesures d'aide à l'intérieur d'une journée ou d'une même semaine et ce, dépendamment de ses besoins. Le soutien continu quant à lui est accordé aux élèves ayant des limitations plus importantes dans différentes sphères de leur fonctionnement et nécessitant une aide plus constante, à raison de plusieurs heures par jour. Les élèves ayant un trouble envahissant du développement (TED) font partie de ces élèves qui nécessitent un soutien continu (MELS, 2007a). Ce soutien à l'élève doit être octroyé au sein de la classe où il sera scolarisé, que ce soit en milieu spécial ou régulier.

Dans les pays francophones, l'intégration scolaire des enfants ayant un trouble envahissant du développement est un sujet abordé depuis peu (Forget, 1995). Pourtant, depuis une dizaine d'années (de 1992 à 2002), le nombre d'élèves présentant un tel diagnostic dans les écoles du Québec a augmenté de 495% (Ministère de l'Éducation du Québec, 2003). Pour tout ordre d'enseignement confondu, le nombre d'enfant présentant un trouble envahissant du développement est passé de 2440 en 2002-2003 à 5895 en 2007-2008.

Il va sans dire que l'augmentation de la présence de ces élèves se fait sentir année après année. Selon une enquête réalisée en 2005 par Paquet, au Québec, les élèves qui présentent un TED sont majoritairement scolarisés au sein d'une école ordinaire (60,9%), comparativement à 38,2 % d'entre eux qui fréquentent un milieu d'enseignement spécialisé. Cette auteure précise que la classe spéciale (qui peut se trouver incorporée dans une école ordinaire) est le milieu qui accueille le plus grand nombre d'enfants ayant un TED. Toutefois, le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport souligne qu'actuellement, la présence d'élèves aux prises avec un trouble envahissant du développement en classe ordinaire est en hausse. En effet, la direction de l'adaptation scolaire du MELS estime que, de 2002 à 2006, tous niveaux confondus, l'évolution du taux d'intégration scolaire des élèves présentant un TED est passé de 34,8% en 2002-2003 à 40,4% en 2005-2006. Le taux d'intégration de ces élèves au niveau préscolaire est passé de 36,8% en 2002-2003 à 46,2% en 2005-2006. Selon ces résultats, pour tous les ordres d'enseignement du secteur public au Québec, la plus grande augmentation du nombre d'élèves intégrés s'est faite sentir au niveau préscolaire.

Cette information nous semble cruciale puisque, même si l'entrée à l'école est une étape importante pour tous les enfants, il demeure que pour ceux qui ont une déficience, l'entrée au niveau préscolaire s'avère une étape stressante et déstabilisante en raison des changements de services et de la nécessité d'une adaptation plus exigeante au nouveau milieu de vie (Rimm-Kaufman et Pianta, 2000). La manière dont cette transition sera vécue est une composante essentielle du succès scolaire à long terme (Early, Pianta et Cox, 1999). Une transition positive aura un impact sur la motivation, la confiance envers le milieu scolaire et sur l'établissement de meilleures relations avec les pairs et les adultes (Califomia, Department of

Education, 1997). Ainsi, cette première expérience sera déterminante sur la façon de vivre les transitions futures (Rosenkoetter, Hains et Fowler, 1994).

De plus, il est connu que la maternelle prépare l'enfant à son entrée à l'école primaire en lui apprenant à « se socialiser et à s'épanouir » (Larose, Terrisse et Bédard, 2006). Beaupré (1989) affirme que le niveau préscolaire offre l'opportunité de faire vivre à tous les enfants, pour la première fois, une expérience d'intégration scolaire qui amènerait, selon elle, un critère d'uniformité. Selon le Ministère de l'Éducation du Québec (2006), c'est cette première année qui donnera la motivation et déterminera le désir d'aller à l'école, et qui fera en sorte que l'enfant aura du plaisir ou non à apprendre.

Le choix d'orienter notre étude spécifiquement vers la maternelle a été décisif, compte tenu des défis posés par le début de la scolarisation, lorsqu'ils sont combinés aux singularités du trouble envahissant du développement. En effet, la maternelle est un lieu où l'émergence du langage est omniprésente et où les enseignants sont extrêmement préoccupés par cet aspect du développement de l'enfant, ce qui rend encore plus palpable les difficultés inhérentes au trouble envahissant du développement (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2002, France). Florin, Veronique, Courtial et Goupil (2002) rappellent d'ailleurs que la maternelle constitue un milieu de découverte où tous les enfants sont confrontés à « de nouvelles situations de communication avec de nouveaux partenaires ». Le rôle que joue l'enseignant à ce niveau de l'acquisition du langage est primordial puisque c'est à ce dernier qu'incombe la responsabilité de diriger les échanges (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2002; Florin et al., 2002).

Larose, Terrisse et Bédard (2006) mentionnent aussi que la société actuelle ajoute sur le dos de l'éducation préscolaire une responsabilité qui découle directement des principes venant de l'intégration « mainstreaming ». Selon ces auteurs, la communauté rend responsable les tenants de l'enseignement préscolaire du développement optimal des aptitudes des enfants qui ont des besoins spécifiques afin de « pouvoir les intégrer

ultérieurement dans l'enseignement primaire au niveau le plus normal possible d'un système en cascade au sein duquel la classe spéciale occupe le dernier rang » (p. 151). La place et le rôle de l'enseignant de maternelle vis-à-vis des conditions d'intégration futures semblent alors un enjeu complexe et de taille, pourtant peu étudié jusqu'à maintenant.

Le poids que représente la perception du handicap pourrait donc influencer sur l'investissement du rôle de l'enseignant. En effet, les personnes liées à des situations d'intégration scolaire peuvent « entretenir des attitudes parfois mitigées » (Doré, Wagner et Brunet, 1996, p. 90) à l'égard de cette intégration. Pour Doré et ses collaborateurs (1996), les attitudes que ceux-ci peuvent entretenir « semblent reposer sur des appréhensions non fondées [...] ». Gauthier et Poulin (2006) ajoutent que ces représentations qu'ont certains intervenants vis-à-vis de l'intégration scolaire peuvent constituer une « barrière » à l'intégration d'élèves qui présentent des besoins spécifiques au sein d'une classe ordinaire. Il nous apparaît donc essentiel d'aller examiner quelles sont les représentations que se font les enseignants du niveau préscolaire au sujet de l'intégration d'un élève ayant un trouble envahissant du développement. En effet, dans la littérature, il est régulièrement mentionné que les formations et les mesures mises en place concernant l'intégration scolaire et les troubles envahissant du développement sont généralement très déficitaires. Des lacunes au niveau de la formation du personnel enseignant, leur manque de préparation et d'information sur l'élève à intégrer, l'insuffisance des ressources disponibles (autant matérielles qu'humaines) et le déficit au niveau du soutien à leur endroit sont des problèmes régulièrement mentionnés (Conseil Supérieur de l'Éducation, 1996; Ministère de l'Éducation du Québec, 1999; Beaugerie-Perrot, 1991; Allie et Ayotte, 1998; Nootens et Debeurme, 2004).

En ce sens, Larose, Terrisse et Bédard (2006) affirment que, spécifiquement lorsqu'il est question de l'intégration au niveau préscolaire, « les intervenants ne semblent pas généralement bénéficier d'une quelconque formation qui les prépare à cette tâche, sauf s'ils ont suivi une formation complémentaire en éducation spécialisée dans le cadre de la formation continue » (p. 152).

En ce qui concerne plus spécifiquement la préparation des enseignants de classe ordinaire qui travaillent auprès d'élèves ayant un trouble envahissant du développement, depuis 1990, Koegel affirme qu'elle n'est pas toujours adéquate. Plusieurs auteurs ont ensuite abondé dans le même sens, affirmant que les enseignants manquaient de préparation et de formation lorsqu'il était question précisément de l'intégration d'enfant présentant un TED (Muntean Vintila, 2000; Rogé, 2003; Allie et Ayotte, 1998). Muntean Vintila (2000) ajoute également que les besoins des enseignants qui intègrent des enfants ayant un TED doivent être considérés puisque, selon les résultats de son étude, ils ne savent pas interagir de façon adéquate avec eux et ne connaissent pas les particularités de ce trouble. De plus, l'auteure mentionne que les enseignants affirment qu'ils ne connaissent pas toujours le rôle à jouer lors de l'intégration. À cet effet, nous pouvons comprendre à quel point les particularités de l'élève qui a un trouble envahissant du développement peuvent être déconcertantes en classe, essentiellement au niveau des relations sociales.

Schuessler, Paquet, Giroux (2005) précisent, par exemple, que les caractéristiques particulières d'un enfant ayant un trouble envahissant du développement font en sorte que lorsqu'il interagit avec son environnement, certains comportements problématiques peuvent apparaître et nuire à ses apprentissages. Horner et ses collaborateurs (2002) rapportent que différentes études ont démontré que les enfants ayant des habiletés de communication limitées et/ou un développement social pauvre étaient particulièrement susceptibles de développer des problèmes de comportement. Selon ces auteurs, les différents écrits scientifiques leur ayant servi à faire leur synthèse ont également mis de l'avant que les enfants atteints d'autisme étaient spécialement sujets à développer ces types de comportement. Ces problèmes de comportement pourraient être dus, entre autres, à des périodes de temps non occupé, des changements de routine et des difficultés au niveau de la communication expressive et réceptive (Rogé, 2003; L'Abbé et Morin, 2001). Plus spécifiquement, les problèmes de comportement de l'élève qui présente un trouble envahissant du développement en situation d'apprentissage résulteraient, selon Rogé (2003), d'une difficulté dans le traitement de l'information et de « particularités sensorielles et cognitives ». Ces comportements inadéquats représentent, selon Horner et ses collaborateurs (2002), une barrière majeure à une éducation et une socialisation appropriées et idéales. Les

caractéristiques particulières de ces enfants et les problèmes de comportement qu'ils peuvent rencontrer ne simplifient donc pas leur intégration en classe ordinaire (Poirier, Paquet, Giroux et Forget, 2005). Toutefois, de nombreuses interventions éducatives telles que la mise en place de routines, d'une organisation du travail et de scénarios sociaux connaissent des résultats satisfaisants qui diminuent le stress de ces élèves et de leur trouble de comportement. Il est important à ce titre de reconnaître l'impact que peuvent avoir les interventions des enseignants sur la réussite scolaire de ces élèves. En effet, selon Nootens et Debeurme (2004), les enseignants de la classe ordinaire, c'est-à-dire ceux qui intègrent l'élève, sont au cœur de la réussite de l'intégration.

Mialaret (1990) mentionne qu'afin de promulguer un enseignement de qualité, les « éducateurs » doivent avoir une bonne connaissance de l'enfant, ce qui implique l'obtention d'informations complémentaires à son sujet. Certains auteurs affirment en effet que l'intégration en classe ordinaire d'enfants ayant un trouble envahissant du développement ne peut se faire sans adaptation ni modification de la part du professeur à l'intérieur même de la classe (Poirier et al., 2005; Cantin et Mottron, 2004; Rogé, 2003). Toutefois, Rogé (2003) mentionne l'importance d'individualiser l'enseignement en tenant compte des particularités et spécificités de chaque enfant, et nuance donc l'impact du trouble au profit d'un regard sur l'enfant. Le Gouvernement du Québec prône également « l'approche individualisée » qui préconise des services adaptés à chacun des élèves (MELS, 2007a). Selon Reboul (1981), chaque être humain possède sa nature unique et son caractère qui lui sont propres et ce, peu importe qu'il ait un handicap ou non. Il est donc normal que chacun bénéficie d'un enseignement adapté à sa singularité.

En quelque sorte, les politiques actuelles mises en place par le ministère témoignent d'une profonde évolution de la pensée en ce qui concerne l'intégration scolaire et le regard que porte la société sur les personnes qui sont différentes. Cependant, il existe peu d'informations disponibles sur les modalités et les conditions de réalisation d'intégration au Québec. L'enjeu nous semble toutefois de taille. En effet, l'intégration en milieu ordinaire d'un élève qui présente un TED n'est pas sans poser de difficultés, considérant le peu de

formation des enseignants, précisément pour ce type d'élève, et l'importance de connaître les possibilités afin d'interagir auprès d'eux.

Toutefois, nous considérons que d'affirmer que la scolarisation d'un élève ayant un trouble envahissant du développement en classe de maternelle ordinaire au Québec est difficile, voire impossible, a un impact considérable puisque le modèle sur lequel se base le ministère est celui appelé « système en cascade ». Comme nous l'avons souligné précédemment, ce « modèle intégré de services » propose une hiérarchie de services qui fait en sorte que si un élève est perçu comme ayant des besoins importants et nécessitant une aide particulière, il peut se voir exclu du système régulier et ainsi se retrouver dans une « classe spéciale ». Si les chiffres du ministère démontrent néanmoins que la majorité des élèves HDAA sont intégrés au sein d'une classe ordinaire, il est aussi noté que les élèves qui présentent un TED sont principalement scolarisés en classe spéciale. Les caractéristiques de certains enfants qui présentent un trouble envahissant du développement peuvent parfois être perçues comme un frein à l'intégration de ces élèves au sein d'un groupe ordinaire en compagnie de leurs pairs. Étant donné l'existence de ces faits, nous nous questionnons à savoir si les représentations que se font les enseignants peu formés vis-à-vis du trouble envahissant du développement ont un impact sur leurs interventions éducatives.

Notre étude sera centrée sur la Commission scolaire Val-des-Cerfs. En raison de la particularité des modèles de service offerts au Québec, nous nous sommes demandé comment œuvraient les enseignants qui ont l'habitude d'inclure des élèves de tout handicap, car aucune ou très peu de classes spéciales n'existent dans leur commission scolaire.

Quoique le personnel enseignant soit considéré comme étant la clé lorsqu'il s'agit d'intégration, des lacunes ont été soulevées tant au niveau de leur formation que de leur préparation à accueillir un enfant qui présente des besoins spécifiques. Il semble aussi que les ressources et le soutien disponibles soient jugés déficitaires. Face à ces constats, nous nous questionnons sur la réalité du quotidien vécu par l'enseignant qui intègre un élève ayant un

trouble envahissant du développement et sur les mesures qu'il met en place malgré les embûches.

L'objectif général de cette recherche est donc d'examiner les représentations qu'ont les enseignants de leur réalité lors d'expériences d'intégration scolaire, d'enfants de cinq et six ans, qui ont un trouble envahissant du développement et qui cheminent au sein d'une classe de maternelle ordinaire.

Cette recherche comporte deux objectifs spécifiques. En premier lieu, nous voulons :

- 1) déterminer qu'elles sont les représentations des enseignantes qui intègrent des élèves présentant un tel diagnostic;
- 2) déterminer si, selon le discours des enseignantes, ces représentations guident leurs pratiques éducationnelles.

D'autre part, l'étude veut examiner les conditions identifiées par nos participantes comme contribuant à faciliter leurs rôles d'enseignantes intégratrices.

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

Dans le système d'éducation québécois, l'inclusion est légalement de plus en plus soutenue. C'est pour cette raison que nous avons choisi d'examiner spécifiquement les conditions qui favorisent l'intégration en maternelle des élèves qui présentent un trouble envahissant du développement. Le nombre d'élèves présentant un tel diagnostic est à la hausse, mais d'où vient exactement ce trouble ? Qu'est-il entendu par « mettre en place des conditions favorables à l'inclusion » ?

2.1 Les troubles envahissant du développement

2.1.1 Historique

Le terme « autisme » a été employé pour la première fois en 1943 par Léo Kanner. Suite à ses observations, il a noté que des enfants avaient diverses difficultés au niveau des relations sociales, du langage et de la communication. Il a souligné que ces enfants présentaient également des anomalies diverses lorsqu'ils réalisaient certaines activités. Dans ces mêmes années (1944), Hans Asperger, psychiatre autrichien, faisait la description de quatre enfants qui avaient des particularités semblables aux caractéristiques décrites précédemment par Kanner. Il décrivait ces enfants comme ayant des incapacités au niveau social, mais pouvant être intégrés dans la société où ils pouvaient même vivre certaines réussites. Toutefois, ses découvertes sont restées dans l'oubli jusqu'en 1981, année où Lorna

Wing (Rogé 2003) publiait ses travaux qui mettaient de l'avant la découverte d'Asperger. Enfin, ce n'est qu'en 1991 que les écrits d'Asperger ont été traduits de l'allemand par Uta Frith. Il est important également de mentionner qu'en 1966, Andreas Rett, neurologue allemand, faisait la description du syndrome de Rett, ce qui complète le portrait historique des troubles envahissant du développement.

Dans les années 60, tentant d'expliquer la provenance du trouble envahissant du développement, Bruno Bettelheim, psychanalyste qui a vécu les camps de concentration, affirmait qu'un enfant devenait autiste en réagissant à son environnement. L'enfant percevait son environnement comme étant menaçant, et n'aurait d'autre choix que de se réfugier dans l'autisme. Pour Bettelheim, qui de son vivant avait vu des gens sains d'esprit devenir fous en raison d'un environnement austère, il suffisait de fournir aux enfants autistes un environnement favorable pour qu'ils guérissent. La relation que l'enfant entretenait avec sa mère était aussi selon lui des plus déterminantes. Il allait encore plus loin en culpabilisant les mères, les nommant « mères réfrigérateurs ». Il considérait les mères responsables de l'état de leur enfant. Fort heureusement, l'avancement des connaissances a eu raison de cette façon de penser. Nous ne serions pas surpris que les représentations du grand public soient empreintes de cette vision longtemps véhiculée. Depuis ce temps, les connaissances sur le trouble envahissant du développement ont certes évolué pour en arriver à ce que l'on connaît aujourd'hui. Néanmoins, qu'est-ce qu'on entend exactement par trouble envahissant du développement ?

2.1.2 Définition du trouble envahissant du développement

Le trouble envahissant du développement inclut l'autisme, le syndrome d'Asperger, le syndrome de Rett, le trouble désintégratif de l'enfance et le trouble envahissant du développement non spécifié. La prévalence du TED est d'approximativement 60 cas par 10 000 personnes (Fombonne, 2003). Ce trouble se caractérise principalement par des difficultés

au niveau de la communication et des interactions sociales, ainsi que par la présence d'intérêts restreints et stéréotypés (American Psychiatric Association, 2004).

Les recherches démontrent qu'entre 50 et 70% des enfants qui présentent un TED ont également une déficience intellectuelle (Honda, Shimizu, Misumi, Nijmi et Ohash, 1996; Fombonne, 2003). Pour sa part, Rogé (2003) affirme que ce serait plutôt 75% des personnes atteintes d'un TED qui présenteraient également une déficience intellectuelle. Poirier et ses collaborateurs (2005) précisent que ces enfants atteints d'une déficience intellectuelle sont dits «de bas ou de moyen niveau». À l'inverse, l'appellation des personnes ayant un trouble envahissant du développement sans déficience intellectuelle (TEDSDI) englobe les personnes autistes dites «de haut niveau», les personnes avec un syndrome d'Asperger et certaines autres ayant un trouble envahissant du développement non spécifié (TEDNS) (Cantin et Mottron, 2004).

Malgré les caractéristiques communes des personnes qui présentent un trouble envahissant du développement, certaines différences entre les divers types de trouble demeurent (Poirier et al., 2005). Plusieurs auteurs mentionnent également qu'entre les personnes d'une même «catégorie», le degré de l'atteinte peut varier et que les difficultés rencontrées diffèrent d'un individu à l'autre (Poirier et al., 2005; Cantin et Mottron, 2004). À chaque enfant correspond un rythme et une évolution propre, associés à plusieurs facteurs tant biologiques, cognitifs, environnementaux que personnels (Gagnon, 2001). Il est donc capital, en classe, de ne pas considérer les élèves ayant un TED comme un ensemble homogène, mais de situer les particularités de l'enfant lui-même et, de ce fait, d'observer ses attitudes et ses aptitudes comme on le ferait pour tous les autres élèves.

Le diagnostic du trouble envahissant du développement repose donc sur la présence ou l'absence de certains comportements dont on doit tenir compte pour aménager la scolarité, mais sans considérer pour autant que le nom du trouble est la carte d'identité de l'élève (Gardou, 1998). Ces comportements sont décrits en détails dans le DSM-IV-TR (APA, 2004). Chacun de ces troubles sera donc exposé brièvement afin de bien comprendre leur nature.

Pour des critères diagnostiques plus exhaustifs, se référer à l'appendice A où sont proposés les critères diagnostiques du DSM-IV-TR et de la CIM-10, qui sont les ouvrages de classification mondiaux de référence. Le tableau suivant (2.1) présente une synthèse des principales caractéristiques associées à chacun des troubles. Chacun d'eux sera ensuite présenté brièvement.

Tableau 2.1

Synthèse des caractéristiques des troubles envahissant du développement

Les troubles envahissant du développement		
Autisme	<ul style="list-style-type: none"> • Communication • Interactions sociales • Comportements restreints et stéréotypés 	<ul style="list-style-type: none"> • Retard de développement global avant 3ans; • DI associée.
Syndrome d'Asperger		<ul style="list-style-type: none"> • Symptômes apparents après 3 ans; • Aucun retard de langage ou de développement intellectuel.
TED non spécifié		<ul style="list-style-type: none"> • Diagnostic temporaire; • Généralement, retard développement du langage.
Syndrome de RETT		<ul style="list-style-type: none"> • Fille; • Développement normal puis perte.
Trouble désintégratif		<ul style="list-style-type: none"> • Très rare; • Développement normal puis perte entre 2 et 10 ans.

Le trouble envahissant du développement le plus répandu est l'autisme. Il touche environ 20 personnes sur 10 000, ce qui équivaut à environ 73 000 Canadiens (Fombonne, 2003). L'autisme se caractérise principalement, selon le DSM (APA, 2004), par des troubles de la communication verbale et non verbale, des problèmes d'interactions sociales ainsi que des comportements inhabituels ou encore des activités restreintes. Ce trouble semble toucher les garçons plus que les filles, dans une proportion d'environ 4 pour 1 (APA, 2004). Généralement, l'enfant atteint d'autisme présente un retard important du développement global avant l'âge de 3 ans.

Le syndrome d'Asperger (SA) se distingue de l'autisme puisque, contrairement à celui-ci, les personnes atteintes ne présentent aucun retard de langage ou de développement intellectuel (APA, 2004). Toutefois, l'absence de problème de langage n'est pas synonyme

d'absence de problème de communication. Aussi, il est précisé dans le DSM-IV-TR (APA, 2004) qu'il apparaît évident que l'enfant présente des particularités plus tardivement que dans l'autisme. Il semble que les symptômes ne soient rarement apparents avant l'âge de 3 ans. Le premier signe déterminant est un dysfonctionnement social. Rogé (2003) mentionne que tout comme l'autisme, le syndrome d'Asperger touche 4 garçons pour 1 fille. Selon Fombonne (2003), la prévalence de ce syndrome se situe entre 5 et 10 personnes sur 10 000.

Selon le DSM-IV-TR (APA, 2004), il y a diagnostic de TED-NS lorsque l'état de la personne atteinte ne correspond pas rigoureusement aux critères de l'autisme ni à ceux du syndrome d'Asperger. La personne présentera tout de même des difficultés importantes au plan social, des problèmes de communication ainsi que des comportements répétitifs ou stéréotypés. D'ordre général, elle accuse également un certain retard de développement du langage. Il importe de mentionner qu'il s'agit souvent d'un diagnostic temporaire, surtout en bas âge. Il a une prévalence d'environ 15 à 20 personnes sur 10 000 (Fombonne, 2003), ce qui signifie qu'approximativement 47 000 Canadiens en sont atteints. Il est à noter que ce trouble envahissant du développement se retrouve également sous le nom de « autisme atypique » dans la CIM-10.

Le syndrome de Rett, quant à lui, est peu répandu. Environ une personne sur 10 000 en est atteinte (Fombonne, 2003), et il touche presque exclusivement les filles. Ce syndrome se caractérise par une période de développement normal suivie d'une importante régression dans plusieurs sphères (APA, 2004) : compétences manuelles, capacités psychomotrices, socialisation, développement du langage, etc.

Le trouble désintégratif de l'enfance est une affection très rare qui touche approximativement 1 personne sur 100 000 (Fombonne, 2003). Ce trouble se caractérise par un développement normal dans les deux premières années de vie. Survient alors, entre deux et dix ans, une régression importante dans certains domaines qui diffèrent d'une personne à l'autre. La perte d'acquisitions doit se situer dans au moins deux des sphères suivantes : le langage, les compétences sociales ou comportements adaptatifs, le contrôle sphinctérien,

vésical ou anal et, finalement, le jeu ou les habiletés motrices (APA, 2004). De plus, l'enfant ayant un tel diagnostic doit démontrer un caractère anormal du fonctionnement au niveau de la communication et des interactions sociales et doit présenter des intérêts restreints et stéréotypés.

Comme nous l'avons mentionné précédemment, il ne fait aucun doute que le langage occupe une place considérable dans l'éducation au préscolaire. Compte tenu, d'une part, des caractéristiques inhérentes au trouble envahissant du développement à l'égard du langage et d'autre part, de son importance lorsque l'enfant est en maternelle, il nous est apparu nécessaire de préciser de quelles façons peuvent se traduire ces difficultés en contexte scolaire.

En contexte préscolaire, « la leçon de langage est permanente » (Perrenoud, 1991). Effectivement, en plus d'être essentiel au développement de l'enfant dans sa globalité, le langage détermine les apprentissages par son rôle-clé dans l'acquisition de certaines compétences (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2002). Selon ce ministère, le langage est « permanent, intégré à toutes les activités et à la vie de l'enfant dans l'école parce qu'il s'acquiert en situation, et non selon des modalités formelles de transmission qui s'apparenteraient à des «leçons» » (p. 9). Comme le mentionne si bien Perrenoud (1991), tout au long de leur parcours scolaire, qui s'échelonne sur plusieurs années, les enfants « baignent dans un univers de paroles ».

Rogé (2003) signale toutefois qu'environ 50% des personnes ayant un trouble envahissant du développement ne parviennent pas au langage. Lorsqu'il arrive à y accéder, l'enfant éprouve souvent des problèmes. L'élève qui a un trouble envahissant du développement peut donc présenter des problèmes au niveau de sa compréhension du langage ainsi que des difficultés à entrer en communication avec autrui (Goupil, 2007; MEQ, 2006; Jacques et Tremblay, 2005). En situation scolaire, l'élève peut, par exemple, employer un ton de voix et des intonations identifiés par l'entourage comme inhabituels, ou encore faire de l'écholalie (Rogé, 2003). L'écholalie est le fait de répéter systématiquement en tout ou en

partie des paroles entendues, en guise de réponse verbale. Rogé (2003) précise qu'elle peut être immédiate ou différée. Un enfant qui parvient à développer son langage peut employer « un langage d'un bon niveau » mais l'utiliser hors contexte, c'est-à-dire qu'il n'est pas adapté à la situation sociale dans laquelle l'enfant se trouve (Rogé, 2003).

En conclusion, rappelons que sous la codification 50 donnée par le ministère, les réalités des élèves peuvent être multiples. Le diagnostic de trouble envahissant se pose généralement en bas âge, compte tenu que les premiers symptômes apparaissent habituellement avant 3 ans. Il semble que l'on puisse même établir certains diagnostics de trouble envahissant du développement dès l'âge de 18 mois. Un diagnostic émis rapidement entraîne la possibilité de pouvoir intervenir en rééducation de façon précoce. Mais qu'est-ce qui fait en sorte qu'un enfant aura un trouble envahissant du développement ? Quelles sont les causes associées à ce trouble ?

2.1.3 Étiologie

Il demeure, malgré l'avancement des connaissances dans ce domaine, que la cause des troubles envahissant du développement n'est pas encore établie. Toutefois, les scientifiques s'entendent pour dire que les causes seraient reliées à de multiples facteurs, dont certains seraient d'ordre génétique. L'idée que l'autisme puisse avoir une base biologique est aujourd'hui acceptée par la majorité des spécialistes (Noya, 2001). Le trouble serait dû à des atteintes précoces au niveau du cerveau qui viendraient de différents facteurs d'ordre génétique et environnemental (Noya, 2001, Thivierge, 1998). Par contre, selon Noya (2001), la présence d'une anomalie génétique ne serait pas suffisante pour tout expliquer. Il faudrait que cette anomalie se trouve en interaction soit avec des facteurs environnementaux, soit avec d'autres gènes afin de développer un TED. En dépit du fait que les professionnels s'entendent sur l'idée que le trouble envahissant du développement possède une base biologique, un manque de précision persiste quant au phénomène physiologique de nature

cellulaire et biochimique (Thivierge, 1998). En effet, avoir un TED ne renseigne pas les spécialistes et ne les dirige pas à l'intérieur du cerveau vers les cellules défectueuses, pas plus qu'il ne leur indique la nature du déficit. Dépendamment des personnes, l'atteinte est différente, autant dans la nature du déficit que dans son emplacement dans le cerveau. Pour la médecine, l'autisme ne fait référence à aucune pathophysiologie présentement connue, et ses connaissances biologiques en demeurent incomplètes (Thivierge, 1998; Noya, 2001).

Rogé (2003) parle de facteurs de risque lorsqu'elle aborde la question de l'étiologie de l'autisme. Elle utilise ces termes pour décrire les facteurs qui « augmentent le risque d'apparition de l'autisme ». Les principaux facteurs de risque répertoriés sont les « facteurs obstétricaux et postnataux », les « troubles du métabolisme » et les « facteurs immunologiques ». Toutefois, aucun de ces facteurs ne s'est avéré porteur de vérité afin de démystifier l'étiologie des troubles envahissant du développement. Rogé (2003) présente également différents aspects qui ont été étudiés afin de parvenir à identifier l'origine du trouble. Elle mentionne par contre que plusieurs des recherches réalisées sur le sujet ont donné des résultats contradictoires et que des approfondissements sont nécessaires afin de parvenir à déterminer la cause exacte.

Malgré le fait que l'étiologie du trouble envahissant du développement ne soit pas connue, la présence d'élèves ayant ce diagnostic s'accroît d'années en années. Depuis les premières manifestations du trouble, la scolarisation des enfants atteints s'est vue modifiée. Les multiples degrés d'atteinte possibles, lorsqu'il est question de trouble envahissant du développement, se traduisent au quotidien par une multitude de manifestations. Pour répondre à cette variété de comportements et de symptômes éventuels, plusieurs approches éducatives existent. Toutefois, considérant le fait que les enseignants soient mal préparés à l'accueil d'un enfant présentant un TED et peu formés au sujet de ce trouble, il peut être pertinent de se questionner face à l'investissement de ces interventions au sein des classes québécoises. Les programmes d'intervention éducative sont présentés dans le tableau suivant (2.2) :

Tableau 2.2

Survol des interventions éducatives couramment employées en autisme

	Base de l'approche	Objectifs
Lovaas Apprentissage par essais distincts, Intensive Behavior Intervention (IBI) ou Applied Behavior Analysis (ABA).	Une des premières formes de modification du comportement. Le programme actuel a été validé en 1987, avec l'intention initiale d'intégrer l'enfant à la garderie. L'approche Lovaas a évolué en s'intégrant sous les nomenclatures d'IBI et d'ABA.	Enseigner à l'enfant <i>comment apprendre</i> en portant attention aux habiletés suivantes : être attentif, imiter, développer le langage réceptif et expressif, les habiletés pré-académiques et d'autonomie personnelle.
TEACCH Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped CHildren	Plus de 32 ans de données empiriques sur l'efficacité de l'approche TEACCH. Inclut les parents comme thérapeutes. Reconnaît le besoin d'un soutien de l'enfance jusqu'à l'âge adulte. Porte autant l'attention sur la façon dont l'autisme affecte la personne que sur les comportements.	Fournir des stratégies pour soutenir la personne durant toute sa vie. Favoriser l'autonomie à tous les niveaux de fonctionnement. S'adapte aux besoins individuels des personnes autistes.
PECS <i>Picture Exchange Communication System.</i>	Découle du besoin de bien différencier parler et communiquer. Combine les connaissances approfondies des thérapies du langage et de l'orthophonie adaptées à la compréhension de la communication lorsque l'étudiant n'attache pas d'importance à la signification des mots. Très compatible avec TEACCH.	Aider l'enfant à initier une interaction communicative de manière spontanée. Aider l'enfant à comprendre les fonctions de la communication. Développer des compétences pour la communication.
Greenspan Floor- Time, ou le modèle DIR (<i>Developmental Individual-Difference, Relationship-Based</i>)	Se base sur des observations perspicaces et précises de l'enfant afin de déterminer son niveau actuel de fonctionnement. Est centrée sur l'enfant et se bâtit à partir de celui-ci. Le Floor-Time n'est qu'une partie d'un ensemble de 3 qui comprend également la spontanéité en jeu semi-structuré ainsi que les jeux moteurs et sensoriels.	Viser les interactions personnelles pour faciliter la maîtrise des habiletés développementales. Aider les professionnels à percevoir l'enfant comme fonctionnellement intégré et «connecté». Ne traite pas en blocs séparés le développement de la parole, le développement moteur, etc.
Scénarios sociaux histoires sociales	Développé initialement par Carol Gray en 1991 pour aider les autistes à comprendre les règles d'un jeu. Développé par la suite pour la compréhension de règles sociales plus subtiles de notre culture neurotypique. Aborde les déficits de la <i>Théorie de l'Esprit</i> (l'habileté à comprendre les perceptions de quelqu'un d'autre).	Clarifier les attentes sociales chez les personnes atteintes d'un désordre du spectre autistique. Cerner les problèmes selon la perspective de la personne autiste. Redéfinir les mauvaises interprétations sociales. Fournir un guide de conduite et des outils de gestion personnelle pour les situations sociales auxquelles les personnes autistes auront éventuellement à faire face.
Intégration	Orientation mise sur pied initialement pour les enfants avec des retards mentaux et des troubles autres que l'autisme. Soutenu par les domaines de la sociologie, de la politique et de l'éducation, contrairement aux autres approches qui se basent sur les fondements de la psychologie.	Mettre l'organisation des services éducatifs au service des élèves handicapés ou en difficulté en la fondant sur l'évaluation individuelle de leurs capacités et de leurs besoins, en s'assurant qu'elle se fasse dans le milieu le plus naturel pour eux, le plus près possible de leur lieu de résidence et en privilégiant l'intégration à la classe ordinaire.

Inspirée et adaptée de Yarnall, Polly, A. site Internet de la Société Québécoise de l'Autisme

Ces approches, qui ont été créées afin de répondre aux besoins spécifiques de ces élèves, peuvent être introduites en classe spéciale comme en classe ordinaire. Lorsqu'ils sont incorporés à la classe ordinaire, il s'agit en quelque sorte d'intégration puisque la personne est scolarisée avec ses pairs, en contexte naturel.

Dans le cadre de notre étude, les enseignantes avaient mis en place des systèmes s'inspirant de la structure TEACCH. Une des enseignantes utilisait également le système PECS avec un des enfants. Pour résumer très rapidement, en contexte scolaire, l'utilisation de l'approche TEACCH fournit une structure et une organisation à l'environnement. Il s'agit de modifier les activités et cet environnement en procurant des supports visuels à l'enfant. Le système PECS quant à lui est un système d'échange de pictogrammes, qui a pour but que l'enfant initie des demandes. Il se complexifie (il y a 8 étapes à respecter) à mesure que l'enfant acquiert des habiletés. Voici par ailleurs des exemples de ce qui peut être mis en place dans les classes.

Figure 1

Activité structurée selon l'approche
TEACCH



Figure 2

Exemple de système PECS



Il reste donc à savoir ce qu'est réellement l'intégration et de quoi il est question lorsqu'il est fait mention des conditions qui favorisent l'intégration scolaire.

2.2 Intégration scolaire

Le mot « intégration » en lui-même apporte son lot d'ambiguïté et de confusion. En effet, le sens donné à ce terme diffère d'un auteur à l'autre et est utilisé pour décrire plusieurs situations différentes, dépendamment du point de vue du chercheur (Doré, Brunet et Wagner, 1996).

Le concept d'intégration scolaire est apparu vers la fin des années 60. À travers ces termes se traduisaient des idées nouvelles et une volonté de faire évoluer certaines conceptions. En effet, ceux qui proposaient cette nouvelle approche désiraient aussi faire évoluer la perception des gens envers le système scolaire, et surtout envers la portion de la population considérée comme marginale (Doré, Brunet et Wagner, 1996).

Historiquement, le terme intégration a d'abord été employé de façon à se démarquer des « pratiques de «ségrégation» » (Doré, Brunet et Wagner, 1996). La ségrégation vise à isoler les personnes socialement marginales et différentes et à les exclure de la société. Les personnes handicapées ont particulièrement été la cible de ces pratiques. Elles étaient placées dans des centres ou dans des écoles spéciales à l'écart du reste de la population. Elles étaient loin de recevoir une éducation de qualité comparable à ce que les autres enfants en milieu régulier recevaient. Socialement, les personnes handicapées étaient dévalorisées et perçues comme « déviantes » par rapport au reste de la société (Doré, Brunet et Wagner, 1996). C'est pour contrer cette façon de concevoir la différence et pour redonner une dignité aux personnes présentant un handicap quelconque que le mouvement d'intégration scolaire a vu le jour. Pour une idée plus précise sur les dates importantes derrière l'évolution du système d'éducation au Québec, se référer à l'appendice B.

Au Québec, les conclusions du rapport Parent, en 1965, ont bouleversé les idéologies courantes. En effet, les Québécois accordaient désormais aux enfants qui présentaient divers handicaps le droit à l'éducation et ce, quelle que soit leur condition. C'est toutefois en 1976, avec la parution du rapport COPEX, que le système d'éducation au Québec a opéré de

profonds changements concernant les pratiques. Ce rapport dénonçait l'étiquetage des enfants selon des catégories s'inspirant du modèle médical. Cette catégorisation des élèves a causé la création d'un système d'éducation parallèle où les enfants qui présentaient des besoins particuliers étaient placés dans des classes ou des écoles spéciales. Il y avait donc une démarcation entre les élèves considérés « normaux » et les handicapés. Ayant comme visée l'abolition de ce système, qui se situe en marge du milieu régulier et qui exclut une partie des élèves, le rapport COPEX proposait l'idée de n'avoir qu'un seul système d'enseignement.

Découlant de ce fait, le terme « mainstreaming » (traduit en français par intégration) voit le jour afin de répondre aux besoins exprimés par la population quant à la « normalisation » des personnes différentes. Vienneau (1992) affirme également que « l'intégration scolaire repose sur le principe d'une normalisation optimale de l'expérience de scolarisation des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage dans ses dimensions physique, sociale et pédagogique » (p. 17). La normalisation est définie dans le rapport COPEX (1976) comme suit :

La normalisation consiste à rendre accessible à chacun, tous les jours, des modèles et des conditions de vie se rapprochant des normes et des modèles généralement acceptés par son milieu et par la société; elle vise l'utilisation maximale des ressources de tout ordre qu'offre la société, en vue de susciter et de maintenir le plus possible les comportements et les caractéristiques propres aux individus d'une culture donnée (p. 574).

Ainsi, les personnes qui présentent des besoins spécifiques doivent désormais être scolarisées dans un milieu qui s'approche davantage de la normalité, c'est-à-dire qui soit « le plus normal possible » (Doré, Wagner et Brunet, 1996). Les enfants retirés du milieu régulier ne le sont que si leurs besoins ne peuvent être comblés par le milieu, et ce d'aucune façon, malgré tout le soutien et les ressources disponibles. Peu importe la teneur des difficultés que peut vivre la personne, il demeure qu'elle est avant tout un être qui a besoin de valorisation. Toutefois, afin que la personne soit réellement valorisée pour ce qu'elle est, il ne faut pas chercher à la rendre semblable à la norme et à la rendre « le plus normal possible ». La

société doit la considérer comme une entité, qui a socialement une place et un rôle actif à jouer. C'est ainsi que le concept de « valorisation des rôles sociaux » est apparu.

La « valorisation des rôles sociaux », selon Doré et ses collaborateurs (1996), « met l'accent sur l'objectif de la normalisation : l'appui à l'exercice de rôles sociaux valorisés par les personnes menacées de dévalorisation sociale ». Ce concept est ainsi défini par Wolfensberger (1991) : « développement, mise en valeur, maintien et/ou défense de rôles sociaux valorisés pour les personnes, et particulièrement pour celles présentant un risque de dévalorisation sociale. L'accent est mis sur des moyens «culturellement valorisés» » (p. 53). L'accent est donc mis sur la personne elle-même. Il s'agit de valoriser le rôle social que cette personne a à au sein de la société, rôle qui lui est propre.

Le milieu scolaire voit donc apparaître un mode d'enseignement regroupé dans un seul et unique système que le rapport COPEX (1976) nomme « système en cascade ». Ce modèle, qui présume un continuum de services s'étalant de la classe ordinaire jusqu'à l'enseignement en centre hospitalier, est emprunté du modèle américain de Gearheart, mis sur pied en 1974. Ce système préconise la scolarisation des EHDAA en milieu régulier, ou du moins dans le contexte qui se veut le plus près de la norme. Goupil et Boutin (1983) apportent toutefois une précision, notant que les élèves ayant des besoins extrêmement particuliers peuvent faire exception.

Selon Lusthaus et Lusthaus (1992), la mise en place d'un tel système devrait faire en sorte qu'un élève qui reçoit un enseignement dans un milieu plus ségrégué puisse accéder à un enseignement régulier dans un délai rapproché. Toutefois, Doré et ses collaborateurs (1996) mentionnent qu'en réalité, il est plutôt rare que l'élève accède à des niveaux qui soient moins ségrégués. Ils affirment en ce sens que « les déplacements d'élèves dans le système en cascade sont pratiquement inexistants ». Il s'avère également qu'en pratique, selon la conception du « mainstreaming », l'élève qui présente un handicap peut être intégré à l'intérieur d'une classe ordinaire uniquement s'il a été établi que ce dernier possède les aptitudes à se trouver au sein du groupe, sans pour autant en perturber le fonctionnement

normal. C'est l'enfant qui doit pouvoir s'adapter aux demandes du milieu. Il doit correspondre à une norme préétablie. Il s'agit d'une forme de discrimination puisque la personne n'est pas considérée dans sa singularité, et que ses différences ne sont pas respectées puisqu'on veut le « rendre semblable à la norme ». Pour Goffman (1975), l'impact des perceptions d'autrui est immense:

Les attitudes que nous, les normaux, prenons vis-à-vis une personne affligée d'un stigmate et la façon dont nous agissons envers elle, tout cela est bien connu, puisque ce sont ces réactions que la bienveillance sociale est destinée à adoucir et à améliorer. Il va de soi que, par définition, nous pensions qu'une personne ayant un stigmate n'est pas tout à fait humaine. Partant de ce postulat, nous pratiquons toutes sortes de discriminations, par lesquelles nous réduisons efficacement, même si c'est souvent inconsciemment, les chances de cette personne (p. 15).

En réponse à cette façon de concevoir la scolarisation des élèves HDAA, le concept d'inclusion est apparu. Pour Vienneau (1992), ce qu'il nomme la « pédagogie de l'inclusion » peut s'approcher de l'approche « mainstreaming ». Selon l'auteur, elle est semblable au premier niveau du « système en cascade » qui vise l'intégration des élèves à temps complet en milieu régulier. Il demeure toutefois que le courant de l'inclusion est dissociable de l'approche « mainstreaming » de par ses valeurs différentes. Selon le Council of Exceptional Children (1993), « l'inclusion est en soi un objectif légitime qui doit être poursuivi dans toutes les écoles et dans toutes les communautés ».

Selon Vienneau (1992), cette pédagogie de l'inclusion s'inscrit à l'intérieur d'un « vaste courant nord-américain qui préconise la fusion de deux systèmes d'éducation parallèles (le système ordinaire et l'éducation spéciale) en un seul système unifié conçu de manière à répondre aux besoins particuliers de tous les élèves » (p. 13). Ainsi, il suggère que les ressources et l'expertise qui se retrouvent au sein des classes et des écoles spéciales soient transposées aux milieux réguliers. Il ne s'agit donc pas d'abolir le réseau de l'adaptation scolaire mais bien de l'inclure à l'intérieur même du projet d'inclusion. Il faut tout simplement revoir les présentes façons de faire afin de créer un partenariat et des échanges d'expertise entre les milieux.

La philosophie de l'inclusion prétend que l'accès de tous les enfants à la classe ordinaire est un droit (Doré, Wagner et Brunet, 1996). En effet, tous les élèves doivent être éduqués ensemble, dans un contexte naturel et ce, indépendamment de leur condition (Stainback et Stainback, 1990). Selon eux, plusieurs raisons motivent l'inclusion de tous les enfants à l'école de leur quartier. La première est que l'inclusion comporte plusieurs avantages pour tous les élèves. Ces avantages seront traités ultérieurement, plus précisément à la page 37 de ce présent texte. La seconde est que l'inclusion prévient l'« effet négatif de la ségrégation » qui amène chez l'élève, entre autres choses, une démotivation et une faible espérance par rapport à la « réussite scolaire », en plus d'un « manque de confiance en soi ». La dernière raison qui justifie la présence de tous les enfants au sein du même milieu scolaire est que « c'est la chose juste, éthique et équitable à faire » (p. 4). En ce sens, Stainback et Stainback, (1990) affirment que :

Tous les enfants devraient être éduqués dans les écoles et devraient appartenir à la même communauté. Il est discriminatoire que certains élèves, tels que ceux « étiquetés » comme handicapés, doivent mériter le droit d'aller en classe régulière ou doivent attendre que la recherche ait prouvé qu'ils peuvent bénéficier d'une intégration en classe régulière, alors que d'autres élèves y ont automatiquement accès, simplement parce qu'ils n'ont pas d'étiquette. Personne ne devrait avoir à passer un test ou prouver scientifiquement quoi que ce soit pour pouvoir vivre et apprendre en classe régulière, dans sa communauté. Il s'agit d'un droit de base, pas quelque chose que l'on doit se mériter (p. 4).

Goffman (1975), pour sa part, explique que le processus de socialisation pour les gens « avec stigmates » passe par l'apprentissage et l'intégration du point de vue des normaux. Il acquiert ainsi les images de soi que lui propose la société, en même temps qu'une idée générale de ce qu'implique le fait de posséder ce stigmate. Lorsqu'il va dans une école spécialisée, « il est intéressant de remarquer que, plus l'enfant est handicapé, plus il risque d'être envoyé dans une école spécialement destinée aux gens de son espèce, et plus il doit faire face brutalement à l'idée que le monde se fait de lui. Il s'entend dire que tout ira mieux parmi les siens, et apprend ainsi que ceux qu'il croyait tel ne l'étaient pas, et que c'est à ceux-là, ces amoindris, qu'il appartient de fait » (p. 47). Il est capital de considérer que le jugement

des autres a un immense impact sur la personne différente. Où se situe l'égalité quand cette personne se sent jugée et amoindrie par le regard que la société pose sur elle ?

Bonjour et Lapeyre (2000) émettent toutefois une mise en garde : égalité n'est pas synonyme d'uniformité. En effet, « en considérant les individus égaux en droit mais inégaux en fait, l'équité oblige à donner différemment » (p. 133). Ces auteurs renchérissent en affirmant que « le domaine du handicap est sous le signe de l'égalisation des chances, comme le laisse présager son origine sémantique. Mais l'égalisation n'est pas l'égalité. L'égalité peut aboutir à un « mimétisme tragique » qui, en voulant reconnaître l'enfant atypique comme parfaitement égal à l'enfant « normal », crée une nouvelle violence, une négation de son identité, et interdit une véritable rencontre » (p. 131, Canevaro, cité dans Bonjour et Lapeyre, 2000). À l'instar de ces auteurs qui considèrent la personne comme singulière, Laplantine (2001) précise que « ce qu'ont en commun les êtres humains, c'est leur capacité à se différencier les uns des autres » (p. 18). Ainsi « l'intégration scolaire ne doit pas nier la différence mais en tenir compte » (Rogé, Philip, et Rebourg, 1994).

Comme il a été mentionné précédemment, l'inclusion a comme prémisses que la scolarisation de tous les élèves doit être réalisée dans un contexte qui est le même pour tous. Les enfants sont donc éduqués ensemble, dans une classe ordinaire située dans l'école de leur quartier. Une école qui se veut inclusive doit répondre « aux besoins éducatifs de tous » (Stainback et Stainback, 1990, p. 3). Selon ces auteurs, il s'agit de fournir à chaque élève un enseignement qui soit adapté à ses caractéristiques spécifiques, peu importe sa condition. C'est grâce à l'environnement offert en classe (physique et social) que l'enfant ayant au départ des capacités limitées parvient à se développer (Tardif, 1994).

Aussi, lorsqu'il est question d'inclusion, l'enseignant reçoit l'aide et le soutien essentiels à la réussite de tous les élèves (Stainback et Stainback, 1990). En fournissant le soutien nécessaire à toutes les personnes impliquées dans l'inclusion, l'école fait en sorte que les classes ordinaires « répondent au besoin de tous et chacun » (Stainback et Stainback, 1990, p. 3).

L'individualisation des méthodes d'enseignement et d'apprentissage envers chaque élève est à la base de l'idéologie de l'inclusion (Vienneau, 1992). En effet, cette pédagogie vise l'adaptation du milieu afin de répondre aux besoins spécifiques de tous les élèves, indépendamment de leurs caractéristiques et du fait qu'ils soient en difficulté ou non. Cependant, Stainback et Stainback (1990) précisent que cette adaptation ne doit pas être faite en diminuant les exigences, mais bien en offrant la possibilité à chaque élève de « relever des défis » qui soient à la mesure de ses objectifs personnels. Selon ces auteurs, la scolarisation de tous les élèves en classe ordinaire est possible « en autant que l'enseignement en classe régulière tienne compte des différences individuelles et que les enseignants et les élèves reçoivent le soutien nécessaire » (p. 13). Ainsi, « par le biais de la singularité, l'école devient un lieu où chaque individu trouve les occasions d'acquérir une plus grande autonomie dans les domaines affectif, cognitif et social » (Bonjour et Lapeyre, 2000, p. 132).

Afin d'identifier les caractéristiques qui différencient l'approche « intégration-mainstreaming » de l'inclusion, Vienneau (2006) les a imagées à l'intérieur d'un tableau (2.3).

Tableau 2.3

Un parallèle entre l'intégration scolaire et l'inclusion

Intégration (mainstreaming)	Inclusion (inclusive education)
Débute dans les années 1970	Débute dans les années 1990
Limitée aux élèves avec handicaps légers	Abolit toute forme de rejet (philosophie du rejet zéro)
Permet l'existence de services ségrégués (système en cascade)	Un seul placement pour tous les élèves (la classe ordinaire)
Le placement en classe ordinaire peut se limiter à une intégration physique	L'élève est intégré pédagogiquement autant que socialement
Les services de soutien sont réservés aux élèves avec handicaps ou en difficulté (EHDA)	Les ressources mises à la disposition de la classe ordinaire sont offertes à l'ensemble des élèves

Source : Vienneau, 2006, p. 15.

Vienneau (2004) a mis de l'avant plusieurs avantages que comporte l'inclusion d'un enfant à besoins spécifiques. En premier lieu, il affirme que pour les enfants qui accueillent dans leur classe un enfant différent, il n'y aurait pas de conséquences négatives. Bien au contraire, il a établi que les avantages de l'inclusion ne touchaient pas uniquement l'élève inclus mais bien chaque personne gravitant autour de la situation d'inclusion et ce, autant pour les pairs que pour le personnel scolaire.

Pour l'enfant lui-même, des améliorations au niveau des apprentissages réalisés et des aptitudes à socialiser ont été remarquées. Aussi, l'inclusion a favorisé la création de liens d'amitié entre les élèves. La tolérance et la solidarité envers l'enfant qui présente des particularités sont des points qui ont été signalés dans le comportement des pairs. Le développement d'une grande ouverture face à la différence a aussi été noté. C'est ainsi que l'école doit être un lieu de rencontres, d'échanges et d'interactions sociales avec les pairs (Tardif, 1994).

Nous sommes d'avis que l'impact d'une telle dynamique instaurée dès la maternelle ne peut être que positive. Elle permettra à l'élève qui a un trouble envahissant du développement de s'intégrer immédiatement au sein de valeurs positives, et ce autant socialement qu'académiquement. Pour l'enfant, l'école est, en plus d'un lieu d'acquisition de connaissance, un lieu d'épanouissement et de socialisation (Tardif, 1994).

La mise en place de cette dynamique repose notamment sur la participation de différentes personnes.

Généralement, l'impact de la direction de l'établissement scolaire pour la promotion et la réflexion inclusive est grand (Moreau, Maltais, Herry, 2005). Chaque personne qui se trouve concernée par l'inclusion au niveau préscolaire doit être consciente du rôle qu'elle a à jouer dans la réalisation de l'éducation inclusive dans son milieu. Ces rôles sont présentés dans le tableau (2.4) :

Tableau 2.4

Responsabilités des partenaires à l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers

Rôles	Responsabilité
La direction	<ul style="list-style-type: none"> • Informer le parent et le personnel de la politique d'inclusion du service; • Établir avec les intervenants des mesures d'accueil de l'enfant ayant des besoins particuliers; • Favoriser le partenariat et offrir du soutien aux différents partenaires; • Susciter régulièrement les échanges lors des réunions; • Évaluer les ressources humaines et matérielles et faire les ajustements nécessaires.
L'intervenant	<ul style="list-style-type: none"> • S'engager dans une démarche d'inclusion; • Accueillir l'enfant ayant des besoins particuliers et faciliter son intégration dans le groupe; • Veiller à l'épanouissement global de tous les enfants; • Informer les personnes ressources des modes d'intervention et du fonctionnement à privilégier; • Collaborer avec les spécialistes en déterminant les mesures de soutien à l'inclusion; • Soutenir les parents en effectuant un suivi régulier; • S'engager dans son développement professionnel; • Développer un réseau de soutien et encourager le partenariat.
Les parents	<ul style="list-style-type: none"> • Fournir l'information sur les compétences, les difficultés et les besoins particuliers de leur enfant; • Défendre les droits et les besoins de leur enfant; • Participer à l'éducation et au plan d'intervention de leur enfant; • Travailler en collaboration avec l'intervenant et les spécialistes œuvrant auprès de leur enfant; • Développer un réseau de soutien parental, encourager le partenariat.
Les spécialistes de l'externe	<ul style="list-style-type: none"> • Fournir de l'information sur les besoins particuliers des enfants; • Apporter leur soutien dans les interventions lorsque requis; • Participer à l'établissement du plan d'intervention-concertation et au partenariat; • Adopter des stratégies permettant la participation des parents à la rééducation.

Source : Moreau, Maltais, Herry, 2005, p. 57. Inspiré de : Alliance des garderies, 1991. Adapté pour les fins de l'étude.

La collaboration entre ces différentes personnes est essentielle à la réalisation de l'inclusion au préscolaire (Moreau, Maltais, Herry, 2005). Les auteurs pensent d'ailleurs que différents moyens doivent être mis en place afin de favoriser cette coopération. L'appendice C présente les principaux moyens que Moreau et ses collaborateurs (2005) considèrent indispensables afin de « soutenir le personnel en milieu préscolaire dans l'accueil des enfants à besoins particuliers ».

Étant donné l'importance de la coordination des interventions, notre étude, tout en étant principalement centrée sur les discours des enseignants, tiendra compte de l'impact insufflé par les directions d'école. Le tableau suivant (2.5) présente une synthèse de ce que représente l'éducation inclusive pour l'enfant, pour l'intervenant et pour la direction :

Tableau 2.5
L'éducation inclusive pour...

L'enfant	<ul style="list-style-type: none"> • Créer des liens d'attachement et des relations positives; • Apprendre à s'identifier et à se référer à des personnes remarquables; • Pouvoir imiter les personnes qui ont une valeur positive; • S'approprier une connaissance du monde qui l'entoure; • Construire ses « connaissances pratiques »; • Consolider ses capacités d'adaptation et d'autodétermination; • Avoir accès aux mesures et aux services qui le soutiennent dans son cheminement; • Devenir un partenaire à part entière de sa communauté dans une dynamique d'entraide, de soutien, d'interdépendance; • Se valoriser par la réussite dans ses efforts de développement, d'apprentissage et d'inclusion et éviter l'exclusion sociale.
L'intervenant	<ul style="list-style-type: none"> • Jouer un rôle de premier plan auprès de tous les enfants; • Accepter de changer ses pratiques de manière à favoriser l'intégration de tous les enfants dans son milieu; • Maintenir une éthique professionnelle; • S'efforcer d'offrir des services de qualité; • Se valoriser et être apprécié dans la pratique de sa profession; • Développer des compétences favorisant l'émergence d'une communauté éducative; • Créer et entretenir des liens favorisant la collaboration et le partenariat entre les membres de la communauté éducative; • Développer son autodétermination par des activités de développement professionnel.
La direction	<ul style="list-style-type: none"> • Jouer un rôle de leader dans son milieu et sa communauté; • Favoriser l'adhésion de son personnel à des valeurs éducatives communes; • Entretenir une dynamique de collaboration dans son milieu; • Permettre l'établissement d'un lien solide entre son milieu éducatif, les parents et toute la communauté éducative.

Il semble pertinent de souligner que dans le cadre de cette étude, nous partageons l'idéologie de l'approche inclusive. En effet, nous croyons à l'éducation égale pour tous dans le respect des différences. Chaque enfant a une entité qui lui est propre, qu'il soit handicapé, en difficulté ou sans problème diagnostiqué. Chaque personne est unique et a le droit d'être considérée comme telle. Il est important de mentionner que le mot « intégration » est utilisé

dans notre texte en ce sens. Lorsqu'il ne s'agira pas de l'inclusion, l'expression « intégration mainstreaming » sera employée.

Lorsqu'il est question d'inclusion, il s'agit de mettre sur pied, au sein du milieu qui accueille l'enfant, certaines conditions. L'implantation de ces conditions fait partie intégrante des principes de ce courant. Dans l'éducation inclusive, c'est le milieu qui doit apporter les changements afin de convenir et de s'adapter à tous les élèves, et non pas uniquement à ceux qui ont des besoins particuliers. Au contraire de l'intégration « mainstreaming » qui veut que l'enfant modifie son comportement afin de s'approcher de la norme, l'inclusion part des singularités de chacun des enfants et s'adapte. Il est donc évident que pour pouvoir faire face aux multiples caractéristiques des enfants qui se présentent à l'école, certaines conditions doivent être mises en place.

2.3 Conditions d'intégration

Le terme « condition d'intégration » (CI) peut revêtir un sens différent selon les auteurs qui l'emploient (Doré, Wagner et Brunet, 1996). Toutefois, peu importe la façon dont la personne conçoit et présente les CI, il demeure que pour chaque auteur, la réussite de l'intégration scolaire est liée à la présence de certaines conditions au sein du milieu (Doré, Wagner et Brunet, 1996). Doré et ses collaborateurs (1996) précisent qu'ils abordent les conditions d'intégration selon une perspective systémique, ce qui signifie que la réussite de l'intégration est tributaire d'un amalgame de conditions, et non pas de l'unique présence de telle ou telle condition dans l'environnement scolaire.

Dans notre étude, la définition choisie pour décrire les conditions d'intégration est issue des propos émis par Doré, Wagner et Brunet, (1996) : « l'ensemble des éléments à réunir ou des actions à poser pour que l'intégration puisse réussir » (p. 80).

Il existe, en plus des multiples façons de définir les conditions d'intégration, plusieurs manières d'en faire la classification. Lors de la réalisation de sa thèse en 1989, Pauline Beaupré a organisé les conditions d'intégration d'enfants ayant une déficience intellectuelle en quatre catégories. La première étant la préparation, suivie de l'organisation de la classe. Ensuite venait le support, et finalement, l'encadrement de la démarche d'intégration. À l'intérieur de ces regroupements se trouvaient également diverses sous-catégories aidant à classer correctement les conditions. Goupil et Boutin (1983), pour leur part, décrivent plutôt les conditions d'intégration selon deux aspects : ce qui concerne d'abord les acteurs de l'intégration et ce qui a trait à l'organisation de la scène. Enfin, Doré et ses collaborateurs (1996) ont présenté un modèle qui regroupe dix dimensions établies suite à leur recension d'écrits. Ces catégories, auxquelles se greffent différentes conditions, sont les suivantes :

- 1) Facteurs sociaux et légaux
- 2) Programmes
- 3) Service de soutien
- 4) Encadrement et suivi
- 5) Valeurs
- 6) Attitudes
- 7) Organisation scolaire
- 8) Enseignement et apprentissage
- 9) Interaction avec le milieu
- 10) Préparation des agents

Il semble pertinent de s'intéresser particulièrement à la recherche effectuée par Pauline Beaupré, lors de la réalisation de sa thèse, puisque cette étude s'intéresse précisément à l'intégration d'enfants présentant des besoins spécifiques au niveau préscolaire. Selon Beaupré (1989), il ressort que les conditions d'intégration au préscolaire diffèrent selon les milieux. Toutefois, il semble apparaître certaines récurrences concernant les manques rencontrés par les enseignants lors d'expériences d'intégration. D'abord, la préparation des enseignants est identifiée comme étant faible. Par préparation, il est entendu ici la formation initiale des enseignants des classes ordinaires, leur perfectionnement en cours d'emploi et le recueil des informations à propos des antécédents de l'enfant. L'auteure mentionne également que, selon les résultats de sa recherche, peu d'enseignants ont été consultés lors de la prise de la décision de procéder à l'intégration.

Aussi, il apparaît que les ressources mises à la disposition des enseignants du primaire qui intègrent au sein de leur classe des enfants ayant des besoins spécifiques ne sont pas systématiquement disponibles au niveau préscolaire. De ce fait, Beaupré (1989) souligne que la perception du degré d'importance des classes de maternelle diverge entre les milieux : « le préscolaire étant alors vu comme une période transitoire, d'importance variable selon les milieux, où l'issue anticipée n'est pas le maintien de l'enfant intégré à l'intérieur du réseau scolaire régulier ». Il est également mentionné qu'il arrive que les écoles imputent aux enseignants du préscolaire la responsabilité de l'intégration au sein de leur groupe de classe. Ces derniers doivent donc se débrouiller, dans la mesure de leurs capacités, sans pour autant obtenir des ressources ou du support additionnel (Beaupré, 1989).

Concernant le support, Beaupré (1989) ajoute que les enseignants du préscolaire signalent plusieurs lacunes. En effet, les données recueillies par la chercheuse mettent en évidence un manque de matériel adapté nécessaire à l'intégration, une faiblesse du support de la part des parents de l'élève intégré, ainsi que le peu d'implication de la part des pairs. Les enseignants soulignent une faiblesse au niveau de l'aide directe qui leur est apportée en classe au quotidien. Finalement, il semble que le rôle de la direction d'école lors de situation d'intégration ne soit pas toujours clair pour le personnel enseignant.

Beaupré (1989) aborde également ce qui manque, selon la perspective des directions d'école qui participent à sa recherche. Ces derniers soutiennent qu'il y a un manque au niveau monétaire ainsi que dans la qualification des personnes ressources quand celles-ci sont présentes. De plus, les directeurs soulignent des faiblesses dans l'implication des parents dont l'enfant est intégré, ainsi qu'une difficulté à établir des contacts avec le milieu où l'enfant cheminait avant son arrivée au préscolaire. Ils terminent en mentionnant que certains enseignants témoignent d'une attitude négative face à l'intégration scolaire. Ces attitudes négatives peuvent influencer la réussite de l'intégration.

2.4 Attitude et représentation

Doré et ses collaborateurs (1996) définissent le terme « attitude » comme étant un reflet de « l'adhésion à des valeurs et, surtout, les manifestations d'une telle adhésion dans la vie quotidienne » (p. 85). Il est à noter que pour ces auteurs, les valeurs se situent au niveau des « construits d'ordre moral ». Selon ces auteurs, les attitudes des différents acteurs influencent « l'ensemble des conditions relatives à l'intégration en classe ordinaire ». Doré et ses collaborateurs (1996) mentionnent que lors de la réalisation de leur recension des écrits au sujet des attitudes qui influencent les conditions de l'intégration scolaire, nombreux sont les auteurs à avoir amené l'idée qu'il est capital d'entretenir des « attitudes positives » envers les élèves présentant des besoins spécifiques. De plus, il semble que les attitudes des acteurs de l'intégration scolaire aient de l'influence sur la perception des enseignants et sur leurs représentations.

Le concept de « représentation collective » est apparu à la fin du 19^e siècle. C'est Durkheim, en 1898, qui a défini cette notion pour la première fois : « Un homme qui ne penserait pas par concepts ne serait pas un homme; car ce ne serait pas un être social, réduit aux seuls percepts individuels, il serait indistinct et animal ». L'étude des représentations a ensuite été abandonnée jusqu'en 1961, année où Moscovici a introduit le concept de représentation sociale au sein de la psychologie sociale.

Il existe plusieurs définitions du concept de représentation sociale. Toutefois, un consensus semble avoir été fait autour de l'idée qu'elles sont « une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (Jodelet, 1989, p. 53). Quant à lui, Abric a défini les représentations sociales comme étant « le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique » (1988, p. 64 dans Abric, 1989). Il ajoute, en 1989 que « la représentation est donc un ensemble organisé d'opinions, de pratiques, de croyances et d'informations se référant à un objet ou une situation. Elle est déterminée à la fois par le sujet

lui-même (son histoire, son vécu), par le système social et idéologique dans lequel il est inséré, et par la nature des liens que le sujet entretient avec ce système social » (p. 206).

Jodelet (1990), pour sa part, considère les représentations sociales comme suit :

Elles désignent une forme de connaissance spécifique, le savoir de sens commun, dont les contenus manifestent l'opération de processus génératifs et fonctionnels socialement marqués. Plus largement, elles désignent une forme de pensée sociale. Les représentations sociales sont des modalités de pensée pratique orientées vers la communication, la compréhension et la maîtrise de l'environnement social, matériel et idéal. En soi, elles présentent des caractères spécifiques au plan de l'organisation des contenus, des opérations mentales et de la logique. Le marquage social des contenus ou des processus de représentation est à référer aux conditions et aux contextes dans lesquels émergent les représentations, aux communications par lesquelles elles circulent, aux fonctions qu'elles servent dans l'interaction avec le monde et les autres. (p. 265)

Moscovici et Vignaux (1994) ajoutent que les représentations sociales sont comme des « systèmes d'interprétation des événements et du monde, elles sont par là, vecteurs essentiels des opinions, jugements et croyances, visant à assurer la pertinence et la régularité de nos liens et de nos conduites en collectivité » (p. 27). Guimelli (1999) mentionne qu'un point fondamental à considérer est que ces « théories naïves » sont en opposition avec le savoir scientifique et que c'est cet aspect qui lui prodigue « un lieu privilégié où s'exprime la pensée sociale ». Palmonari et Doise (1986) ajoutent que « les représentations sociales se déplacent, se combinent, entrent en rapport et se repoussent, quelques-unes disparaissent, d'autres sont élaborées à leur place ». Il s'agit donc d'une construction des connaissances, où les connaissances actuelles sont prises en compte et juxtaposées, agencées avec de nouvelles informations.

Bien qu'il existe de multiples façons de définir le concept de représentation sociale, les différents auteurs s'entendent pour dire qu'elle se situe soit au niveau du processus, du produit ou de la communication (Abric, 1989; Abric, 1994; Moscovici, 1992). Au niveau du processus et du produit d'une part, puisque l'intérêt est porté à la « modalité de pensée, sous son aspect constituant - les processus - et constitué- les produits ou contenus » (Jodelet,

1989). C'est-à-dire que les représentations sociales interviennent lorsqu'il est question de s'approprier une réalité étant extérieure à sa propre pensée et de s'en faire une réalité à la fois sociale et psychologique (Jodelet, 1989). Le processus accorde donc à la personne la possibilité d'intérioriser l'objet de la représentation et de le comprendre. Les représentations sociales se situent également au niveau de la communication. En effet, cette appropriation et cette interprétation qui sont faites d'un objet régissent la « relation au monde et aux autres, orientent et organisent les conduites et les communications sociales » (Jodelet, 1989).

Pour Jodelet (1989), sans objet, il ne peut y avoir de représentations sociales. L'objet de représentation peut être une chose, une personne, un événement, il peut être réel ou non, mais, dans tous les cas, il se doit d'être présent. Ainsi, dans le cadre de cette recherche, deux objets peuvent être représentés : le trouble envahissant du développement et le concept d'intégration scolaire.

Afin qu'un objet puisse devenir une représentation, un certain cheminement doit avoir lieu. C'est pourquoi il nous semble primordial de nous intéresser à la formation des représentations sociales, à sa constitution. Moscovici (1961) attribue la formation des représentations à deux mécanismes. Il s'agit de l'objectivation et de l'ancrage. Kabano (2000) a d'ailleurs, lors de son projet doctoral, composé un tableau synthèse des concepts, proposé par Moscovici (1961), se rattachant à la constitution des représentations sociales. Le tableau 2.6 présente cette synthèse.

Tableau 2.6

Tableau synthèse de la constitution d'une représentation sociale

Objectivation/modèle figuratif (construction sélective, schématisation structurante, naturalisation)	Tri des informations Production d'un modèle figuratif et acquisition par ce modèle d'un statut d'évidence
Ancrage/instrument de catégorisation (Activité d'intégration cognitive et de catégorisation)	Le modèle figuratif devient : 1. un instrument de catégorisation (intégration de l'image constituée dans un réseau de catégories chargées de normes et de significations) 2. un instrument d'interprétations des informations nouvelles
Ancrage/modèle actif, instrumental (Activité d'actualisation, de décontextualisation)	Le modèle figuratif devient dans toutes les situations impliquant l'objet : 1. un cadre de conduite 2. une théorie de référence

Source : Kabano (2000)

L'objectivation transforme ce qui se situe au niveau de l'abstrait en une réalité tangible et observable (Guimelli, 1999). Par ce mécanisme, un concept qui était abstrait au départ peut se transformer en une image ou un « noyau figuratif » (Palmonari et Doise, 1986). Selon eux, ce « schème figuratif », dont le résultat est la représentation, rend simple et concret une opposition du psychisme par rapport à des informations provenant de l'extérieur et de l'intérieur de la personne. Notez que cette dernière façon de concevoir le concept d'objectivation est issue de la psychanalyse et qu'elle n'est ici que brièvement abordée.

Selon Palmonari et Doise (1986), l'ancrage est un processus qui « permet d'incorporer quelque chose qui ne nous est pas familier et qui nous crée des problèmes dans le réseau de catégorie qui nous sont propres et nous permet de confronter avec ce que nous considérons un composant, ou membre, typique d'une catégorie familière » (p. 22). Guimelli (1999) abonde dans le même sens en définissant ce concept par le fait d'incorporer un objet de représentation au sein d'une catégorie existante « de façon à lui donner un sens et à le rendre familier ». Ainsi, l'ancrage permet de catégoriser une information nouvelle, de la nommer et

de la comparer avec ses semblables. Une fois classé dans une catégorie, il est attendu de l'objet de représentation qu'il se conduise d'une manière prédéterminée. Il est confiné à être perçu selon les particularités attribuées à cette catégorie.

La représentation revêt également certaines fonctions. Abric (1994) affirme que c'est par la réponse à ces fonctions que « les représentations sociales jouent un rôle fondamental dans la dynamique des relations sociales et dans les pratiques ». Selon l'auteur, il y aurait « quatre groupes de fonctions essentielles » :

- 1- Fonctions de savoir : elles permettent de comprendre et d'expliquer la réalité;
- 2- Fonctions identitaires : elles définissent l'identité et permettent la sauvegarde de la spécificité des groupes;
- 3- Fonctions d'orientation : elles guident les comportements et les pratiques;
- 4- Fonctions justificatrices : elles permettent a posteriori de justifier les prises de position et les comportements.

Abric (1994)

Moscovici et Vignaux (1994), pour leur part, mentionnent que les représentations sociales jouent un triple rôle. En premier lieu, la représentation possède un sens à donner aux différentes réalités. Ensuite, elle incorpore les informations nouvelles aux cadres familiers. Enfin, elle s'assure qu'une collectivité donnée se reconnaîtra en un même sens commun. Peu importe la façon dont la fonction d'une représentation est définie, plusieurs auteurs l'abordent selon le point de vue d'une fonction cognitive ou d'une fonction sociale (Abric, 1994; Palmonari et Doise, 1986).

Kabano (2000) a synthétisé, à l'intérieur d'un tableau, les divers éléments théoriques d'une représentation sociale. Il semble pertinent de le présenter ici (tableau 2.7) dans le but à la fois de faciliter la compréhension du concept de représentation et de faire un rappel des différents éléments présentés.

Tableau 2.7

Synthèse des éléments théoriques des représentations sociales

Les fonctions des représentations sociales	<p>Les représentations sociales :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- reconstituent l'objet de représentation; 2- n'admettent pas de réalité objective – non construite; 3- filtrent l'information émise par l'environnement; 4- guident les comportements et les communications sociales; 5- contrôlent les pratiques; 6- sont impliquées dans toutes interactions humaines; 7- expliquent les comportements valorisés.
La nature des représentations	<p>Les représentations sociales :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- sont des systèmes cognitifs avec une logique propre, des théories ou des branches de théories, des systèmes de valeurs, des idées et des pratiques; 2- sont constituées d'opinions, d'images, d'attitudes, etc.; 3- sont des formes de connaissances particulières; 4- organisent des connaissances de nature hétérogène (idéologies, théories scientifiques, témoignages, informations diverses); 5- sont à la fois des processus et des produits.
Le social des représentations sociales	<p>Les représentations :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- sont sous l'influence de l'environnement social; 2- sont socialement partagées; 3- sont issues des interactions sociales; 4- ont une fonction sociale de guidage des conduites sociales.

Source : Kabano (2000)

Dans le cadre de notre recherche, les représentations sociales sont considérées comme étant une « forme de connaissance sociale », une pensée du sens commun qui est « socialement élaborée et partagée » par les membres d'un même ensemble social ou culturel (Jodelet, 1989). « Cette connaissance se constitue à partir de nos expériences, mais aussi des informations, savoirs, modèles de pensée que nous recevons et transmettons par la tradition, l'éducation, la communication sociale. Aussi est-elle, par bien des côtés, une connaissance socialement élaborée et partagée » (Jodelet, 1989). C'est une manière de penser, de s'approprier, d'interpréter la réalité quotidienne et le rapport au monde.

Une multitude de facteurs peuvent agir sur les perceptions que les enseignants vont entretenir par rapport à l'intégration. Les attitudes qu'entretiennent les gens qui gravitent près

de la situation d'intégration scolaire peuvent avoir des répercussions sur les perceptions des enseignants (les discussions entre les rééducateurs et les enseignants, les discours médiatiques sur le devenir scolaire des élèves, les difficultés rapportées par les accompagnants des élèves en classe). Les conditions mises en place lors de l'intégration scolaire d'élèves qui présentent des besoins spécifiques influencent également les perceptions du corps enseignant (Guedj, 2006).

Plusieurs représentations que se font les enseignants lors de l'intégration d'enfants qui présentent un trouble envahissant du développement se situeraient, selon nous, plutôt au niveau des stéréotypes (Boyer, 2001) et auraient donc un impact fort sur les aménagements pédagogiques. « Le stéréotype est une représentation d'un genre particulier, issue d'une accentuation du processus de simplification, de schématisation et donc de réduction propre à toute représentation collective, conduisant au figement » (Boyer, 2001, p. 42). Lorsque la représentation devient un stéréotype, elle n'évolue plus. Les individus ne savent plus pourquoi ils se réfèrent à ce genre de discours, sorte de phrase toute faite : « les enfants autistes sont asociaux, ils vivent dans leur bulle, ils ne savent pas ce que sont les émotions, ils ne peuvent pas me regarder les yeux, etc. ».

L'étude des représentations sociales des enseignants qui intègrent, au sein de leur classe, des élèves qui présentent un trouble envahissant du développement nous semble capital. D'une part parce que « toujours et partout, lorsqu'on se rencontre, qu'on entre en contact avec des personnes, des choses, on véhicule certaines attentes, un certain contenu mental correspondant à des jugements et à une connaissance des groupes, des personnes et des choses en présence » (Palmonari, Doise, 1986, p. 13). D'autre part, ces représentations qu'entretiennent certaines personnes du milieu scolaire peuvent influencer les interactions unissant l'enseignant à son élève. En effet, selon Abric (1994) « l'existence d'une représentation de la situation préalable à l'interaction elle-même fait que dans la plupart des cas, « les jeux sont faits à l'avance », les conclusions sont posées avant même que l'action ne débute » (p. 17).

De ce fait, comme nous l'avons annoncé au premier chapitre, l'objectif général de cette recherche est d'examiner les représentations qu'ont les enseignantes de leur réalité lors d'expériences d'intégration scolaire, d'enfants de cinq et six ans, qui ont un trouble envahissant du développement et qui cheminent au sein d'une classe de maternelle ordinaire.

Cette recherche comporte deux objectifs spécifiques. En premier lieu, nous voulons :

- 1) déterminer quelles sont les représentations des enseignantes qui intègrent des élèves présentant un tel diagnostic;
- 2) déterminer si, selon le discours des enseignantes, ces représentations guident leurs pratiques éducationnelles.

D'autre part, l'étude veut examiner les conditions identifiées par nos participantes comme contribuant à faciliter leurs rôles d'enseignantes intégratrices.

Nous émettons l'hypothèse que plusieurs stéréotypes, notamment ceux liés à l'éducabilité des enfants ayant un trouble envahissant du développement, à leur capacités sociales, leur devenir social et scolaire, leur fonction psychologique ou encore au rôle que joue l'enseignant dans l'intégration, guident les actions éducatives de celui-ci lors de situations d'intégration. Nous croyons que ces stéréotypes émergeront des discours que l'enseignante fera à propos de sa pratique.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Cette recherche s'inscrit dans le paradigme qualitatif puisqu'elle a comme visée la recherche de sens (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1996). L'étude n'aspire pas à démontrer ou à apporter des définitions, mais recherche plutôt la signification d'un contexte social. Cette étude de cas souhaite comprendre le phénomène que constitue l'intégration scolaire d'enfants ayant un trouble envahissant du développement, selon la perspective des personnes qui ont à composer avec cette intégration quotidiennement dans un contexte précis. Selon Savoie-Zajc (2004), une recherche qui s'inscrit dans une dimension qualitative vise, dans un premier temps, à comprendre le quotidien du participant. Elle ajoute que, dans un deuxième temps, cette approche souhaite avoir de l'influence sur ce quotidien. D'ailleurs, ces deux aspects seront également privilégiés dans le cadre de ce travail envisagé à long terme. En premier lieu, ce mémoire de maîtrise vise la compréhension du vécu d'enseignants lors de situations d'intégration scolaire, et peut être perçu comme étant précurseur au travail de doctorat.

Cette présente recherche puisera ses assises dans différentes « stratégies de recherche » (Anadôn, 2006). En effet, cette étude de cas rejoint pour certains aspects des positionnements et donc des outils méthodologiques et d'analyse liés à la phénoménologie et à l'ethnographie afin d'examiner ce phénomène social qu'est l'intégration scolaire et les interactions humaines qui la composent.

En appendice D se trouve un tableau réalisé par Anadôn (2006) qui synthétise plusieurs « stratégies de recherche » utilisées en approche qualitative. Notre recherche s'inscrit au niveau de l'étude de cas puisqu'elle comporte des questionnements se situant au cœur d'un

contexte précis, soit une école primaire faisant partie d'une commission scolaire inclusive. Il est à noter que cette commission scolaire peut se qualifier d'inclusive puisqu'il y a, sur son territoire, pas ou très peu de classes spéciales et que la majorité des enfants cheminent au sein de l'école de leur quartier, peu importe leur caractéristiques.

L'étude rejoint également la phénoménologie, compte tenu de sa visée principale qui est la signification. Elle recherche donc le sens de l'expérience et du vécu de l'enseignant qui intègre un élève ayant un trouble envahissant du développement. Enfin, elle possède des « questionnements descriptivo-interprétatifs » puisqu'elle examine les représentations des enseignants en plus d'observer leurs pratiques. En combinant différentes techniques de collecte de données de l'approche qualitative, il sera possible de s'ajuster « aux caractéristiques et à la complexité des phénomènes humains et sociaux » (Anadôn, 2006, p. 26). Selon nous, l'outil par excellence pour prendre en compte la complexité de l'interaction humaine entre les différents acteurs du phénomène social que représente l'intégration scolaire est le récit de vie.

La présente étude contribuera à donner un sens aux perceptions des enseignants et des directions d'école face à l'intégration d'élèves ayant un trouble envahissant du développement. Elle permettra de souligner des expériences d'inclusion et les conditions mises en place lors d'un projet d'intégration scolaire et leurs possibles liens de dépendance avec les représentations du corps enseignant sur leur potentiel à inclure ces élèves. Par exemple, il sera peut-être possible de voir émerger un lien existant entre les conceptions que l'enseignant entretient de l'inclusion et du handicap de l'enfant et les aménagements pédagogiques qu'il propose.

3.1 Participants

Bien que cela soit très répandu dans la littérature des sciences méthodologiques, il ne semble pas opportun de décrire notre échantillon en termes de probabiliste ou non probabiliste (Pires, 1997; Robert, 1988). Dans l'approche qualitative, « l'accent est mis sur les rapports entre l'échantillon et l'objet plus que sur les règles techniques d'échantillonnage » (Pires, 1997, p. 11). Nous avons fait le choix de centrer notre étude sur une seule commission scolaire, étant donné ses particularités et ses politiques d'intégration scolaire. Notre échantillonnage est donc intentionnel (Savoie-Zajc, 2004) et composé d'enseignants choisis selon des caractéristiques préétablies, à savoir que les participants doivent enseigner dans une classe de maternelle ou de pré-maternelle ordinaire d'une école ciblée, faisant partie de la Commission scolaire du Val-des-Cerfs. Aussi, ils doivent intégrer au sein de leur classe un ou des élèves présentant un diagnostic de trouble envahissant du développement. Pour ce qui est des directions d'école, il s'agit du ou des directeurs en devoir dans l'école où travaillent les enseignants participants.

Afin de recruter les participants, la chercheuse a d'abord communiqué avec le coordonnateur en adaptation scolaire de la Commission scolaire du Val-des-Cerfs. Dans un premier temps, elle lui a envoyé un courriel explicatif, puis ils sont entrés en communication par téléphone. Le coordonnateur a directement contacté les directions d'école qui lui semblaient potentiellement intéressantes. Si elles manifestaient de l'intérêt à participer à la recherche, elles communiquaient elles-mêmes ensuite avec la chercheuse.

Une école a manifesté le désir de faire partie de l'étude. Une rencontre a été organisée avec la direction de cette école. Lors de la rencontre, les objectifs de la recherche ont été présentés, ainsi que les modalités qui l'entourent. Dans la mesure où elle acceptait de prendre part à la recherche, la direction a fourni à l'étudiante chercheuse une liste de noms d'enseignants susceptibles de devenir des participants. Par la suite, la chercheuse est entrée directement en contact avec les enseignants, soit par une brève rencontre, soit par un appel téléphonique. Elle leur a expliqué les objectifs généraux de la recherche ainsi que la nature de

leur participation. À ce point, il a été clairement mentionné à l'enseignant qu'il était libre d'accepter ou de refuser de participer à la recherche.

Du fait que la Commission scolaire du Val-des-Cerfs soit une des seules commissions scolaires francophones aux alentours de Montréal à promouvoir l'éducation inclusive, et qu'il y ait peu d'élèves ayant un trouble envahissant intégrés dans la même école en classe de maternelle ordinaire pour la même année, le nombre d'enseignants participants s'est limité à trois. Donc, les personnes ayant pris part à cette étude sont le directeur de l'école, deux enseignantes (chacune titulaire d'un groupe de maternelle) et l'enseignante qui complète leur tâche. Pour ce qui est des enseignantes, il s'agit de trois femmes montrant des caractéristiques très différentes. En effet, il y a une enseignante nouvellement diplômée, une en fin de carrière, et une autre qui enseigne depuis une vingtaine d'années. Le tableau suivant présente une synthèse de leurs particularités.

Tableau 3.1

Synthèse des participants

		Enseignante 1	Enseignante 2	Enseignante 3
Formation initiale		Baccalauréat enseignement primaire préscolaire	Baccalauréat enseignement primaire préscolaire	Baccalauréat enseignement préscolaire primaire et en orthopédagogie
Formation en cours d'emploi (spécifique pour les TED)		Aucune	Oui, à quelques reprises	Oui, à quelques reprises
Années d'expérience	Enseignante	Moins de 1 an	Plus de 30 ans	Plus de 20 ans
	Enseignante intégratrice	Moins de 1 an	Plus de 30 ans	Près de 10 ans

Le milieu dans lequel se déroule l'étude est un milieu où l'inclusion est préconisée. En effet, nous avons eu comme informations que l'école accueille au sein de son établissement « tous les enfants qui sont issus de son territoire ». Seuls les enfants ayant un handicap physique important sont redirigés vers des installations mieux adaptées afin que « l'enfant ait

accès à l'école et à toutes les facilités ». Il arrive également qu'un enfant soit orienté vers une des rares classes spécialisées de la commission scolaire, mais cela se fait à la suite d'écarts de conduite considérables de la part de l'enfant.

Les classes du niveau préscolaire sont formées à la fin de l'année scolaire par le directeur de l'école et les enseignantes concernées. Elles savent donc, avant même de partir en vacances pour l'été, qui seront les élèves qui constitueront leur classe l'année suivante. De ce fait, elles participent à la composition des classes.

3.2 Procédure

Cette recherche s'est déroulée sur une période de trois mois. Les entretiens ont été réalisés du mois d'avril au mois de juin, au cours de l'année scolaire 2007-2008. La date précise, le lieu et l'heure des entretiens ont été déterminés avec chacun des participants.

La participation des sujets s'est matérialisée en deux entretiens individuels d'une durée approximative de 45 minutes chacun. Les entretiens se sont tous déroulés à l'école, à la convenance de chacun d'eux qui était libre de choisir le lieu où il se déroulerait. Selon leurs propos, il était plus simple de se rencontrer sur leur lieu de travail. Ils considéraient que ça occasionnait moins d'inconvénients dans leur horaire (ils n'avaient pas à se déplacer) et ils avaient ainsi à leur disposition du matériel et des documents qu'ils pouvaient exposer à la chercheuse, s'ils en sentaient le besoin. Au cours de ces entretiens, il leur a été demandé de décrire leur expérience concernant différentes situations d'intégration scolaire.

3.3 Instruments

Afin de répondre aux objectifs de la recherche, la méthode de collecte de données privilégiée a été l'entretien. Deux types d'entretien ont été exploités. Le premier, utilisé pour la cueillette de données auprès des enseignants, est le récit de vie, selon l'approche ethno-sociologique, plus particulièrement celui utilisé en ethnographie de la communication. Pour les directions d'établissement scolaire, le chercheur a plutôt opté pour l'entretien semi-directif, afin d'obtenir les informations nécessaires aux fins de l'étude. Ces méthodes semblent appropriées dans le cadre de cette recherche pour différentes raisons. D'abord, la personne interrogée est perçue comme détenant des informations pertinentes pour la réalisation de la recherche (Boutin, 2006). Aussi, selon Savoie-Zajc (2004), « s'engager dans une entrevue consiste donc à entrer en contact avec un interlocuteur, à rechercher un accès à l'expérience de l'autre, à identifier et à tenter de comprendre ses perspectives au sujet des questions étudiées, et ce, d'une façon riche, descriptive, imagée » (p. 134). L'utilisation d'entretiens permet d'identifier, dans le discours des enseignants et des directions d'école, quelles sont les conditions dans lesquelles se déroulent l'intégration des élèves qui ont un trouble envahissant du développement. Aussi, par ce type d'instrument de collecte de données, il est possible d'identifier, selon la perspective des enseignants, quels sont les besoins identifiés, les partenariats établis entre les différents acteurs ainsi que les difficultés et facilités rencontrées lors d'expériences d'intégration en classe au niveau préscolaire.

3.3.1 Collecte de données auprès des enseignants : le récit de vie

L'utilisation du récit de vie est relativement courante dans différents domaines des sciences humaines, notamment en sociologie et en anthropologie, mais il connaît une utilisation de plus en plus importante en sciences de l'éducation. Historiquement, ce sont les sociologues de l'École de Chicago qui l'ont utilisé afin de répondre à la nécessité de tenir compte du réel comme dimension complexe d'effets sociaux (Sanseau, 2005).

Selon Laperrière (1982), les nouvelles méthodologies qualitatives introduites par ces sociologues ont permis de comprendre les multiples dynamiques des situations sociales. Ces méthodologies consistent essentiellement à :

définir les éléments d'importance et leurs interrelations dans une situation sociale donnée, non pas à partir d'un schème conceptuel établi formellement à priori, mais sur le terrain même au fur et à mesure que les données s'accumulent; c'est une méthode qui vise non pas à vérifier une théorie préétablie, mais à en construire une de façon inductive et systématique, à partir de données empiriques (p. 35).

Deux critiques ont souvent été formulées au sujet de l'utilisation du récit de vie en sciences humaines. Premièrement, étant donné qu'il se réalise dans une situation d'interaction, il est parfois reproché au chercheur d'influencer l'interviewé à fabuler une histoire qui corresponde aux volontés du même chercheur. Toutefois, il nous semble que nous puissions guider les enseignants à nous communiquer leur pratique sans qu'ils aient l'impression d'une forme de jugement quelconque de notre part, étant donné que nous ne cherchons pas de modèle d'enseignement type. Nous cherchons seulement à savoir quel est leur vécu quotidien. S'ils étaient amenés à répondre à des questions précises, nous supposons qu'ils seraient beaucoup plus tentés de chercher à répondre à nos attentes. Deuxièmement, il a aussi été reproché au chercheur qui utilise le récit de vie de devoir utiliser sa subjectivité pour analyser les données. Cela ne nous semble pas être un problème majeur étant donné que nous ne visons pas une généralisation ni la recherche d'une quelconque vérité.

Avec le récit de vie, il sera possible de mettre en lumière, par le discours des enseignantes, la façon dont elles vivent l'intégration d'élèves présentant un trouble envahissant du développement. Ainsi, la chercheuse pourra tenter de comprendre le quotidien des enseignantes dans leur expérience d'intégration. Selon Pineau et Legrand (1993), le récit de vie vise la « recherche et construction de sens à partir de faits temporels personnels, elle engage un processus d'expression de l'expérience » (p. 3). Ce type d'entretien se situe dans un niveau de directivité qualifié de « non-directif » (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1996). Selon ces auteurs, il s'agit de laisser la personne parler d'un thème proposé par le

chercheur. Ce dernier peut cependant, avec subtilité, demander des explications à la personne interviewée ou rediriger l'entretien afin d'obtenir les informations qui lui permettront de répondre aux objectifs de la recherche. Il importe toutefois de préciser qu'en aucun cas le chercheur n'induit une réponse, ou encore ne va tenter de chercher une information plus difficile à livrer pour le participant (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1996). Van der Maren (1996) mentionne que, lorsque le récit de vie se déroule en face à face, les interactions doivent se limiter à des demandes qui visent à faciliter la compréhension du discours.

Nous avons choisi d'utiliser le récit de vie de type ethno-sociologique. Le récit de vie, selon la perspective ethno-sociologique, se définit plutôt comme un « récit de pratique » (Bertaux, 2005). Il est utilisé pour obtenir et connaître les « savoirs pratiques » que possèdent les participants. Selon Bertaux (2005), il est possible, par le discours des sujets, de cerner le mode de fonctionnement d'une situation sociale spécifique. Par son expérience, la personne acquiert des connaissances pratiques. Le récit de vie a pour objectif de cerner ces pratiques et en faire ressortir ce que les gens vivent concrètement sur le terrain (Bertaux, 2005). Dans cette étude, l'enseignant est perçu comme détenant des informations par rapport à sa propre expérience lors de situations d'intégration scolaire d'enfants ayant un trouble envahissant du développement au niveau préscolaire. Utilisé dans cette optique, le récit de vie a donc une fonction descriptive :

[...] une description en profondeur de l'objet social qui prend en compte ses configurations internes de rapports sociaux, ses rapports de pouvoir, ses tensions, ses processus de reproduction permanente, ses dynamiques de transformation. (p. 25)

Par ailleurs, l'étudiante-chercheuse a choisi d'utiliser ce type de récit puisque cette étude vise l'analyse des représentations qu'ont les enseignants de leur réalité lors d'expériences d'intégration scolaire. Plus spécifiquement, la recherche souhaite identifier, en premier lieu, les représentations que les enseignants se font de l'intégration scolaire. Il est question ici des diverses difficultés anticipées ou rencontrées par l'enseignant, de sa conception d'une intégration scolaire réussie et de sa façon de concevoir le handicap. Aussi veut-elle mettre en évidence les représentations que les enseignants ont de leur rôle dans ce contexte précis.

Enfin, l'étude désire connaître les pratiques mises en place pour les aider à accomplir leur rôle. En abordant les pratiques de l'enseignant, il sera possible de faire apparaître des enchevêtrements de sens. Il semble indispensable de ne pas susciter, par des questions, des pré-catégorisations auxquelles la personne interrogée serait tentée de répondre. Elle ne parlerait plus alors de ses propres représentations, mais chercherait à répondre à celles du chercheur. Le récit de vie induit peu d'interactions avec le participant et limite ainsi le paradoxe de l'observateur (Labov, 1974). Au-delà de ça, les implications, les questions, les discours du chercheur sont utilisés à des fins d'analyse. Pour Gadet (2003), « l'observateur ne saurait être le locuteur (le sociolinguiste ne peut qu'occasionnellement s'observer lui-même); il ne faut pas qu'il soit l'interlocuteur (critique des différentes formes d'interview) » (p. 2). Étant donné la particularité de notre étude, nous sommes le destinataire principal des discours, et il apparaît donc crucial de ne pas introduire de termes qui pourraient laisser penser au participant qu'il doit avoir une bonne réponse, et ainsi nous plaire.

Ce type d'entretien nécessite, selon Bertaux (2005), une bonne préparation. D'abord, le chercheur doit relire ce qu'il a écrit dans son journal de bord depuis le commencement de son expérimentation. Ainsi, il a bien en tête l'objet de sa recherche, et peut avoir une compréhension optimale de ce qu'il a déjà obtenu comme information. Le chercheur doit également rédiger un guide d'entretien. Il se doit de bien le connaître et de l'avoir constamment à l'esprit lors de l'entretien, afin de guider adéquatement le participant. Ce guide n'est pas composé de questions précises. Il y est plutôt inscrit des questionnements que le chercheur a au sujet de la recherche en cours. Il est primordial de mentionner que ce guide doit être évolutif (Bertaux, 2005). Il va en effet se modifier au fil des entretiens, compte tenu qu'en cours de route, le chercheur n'aura plus les mêmes interrogations.

3.3.1.1 Guide d'entretien des récits de vie

Pour chacun des récits, le chercheur doit toujours garder en tête les thèmes centraux de sa recherche, qui sont la recherche des perceptions des enseignants face à l'intégration

d'enfants ayant un trouble envahissant du développement, les conditions dans lesquelles se déroule une situation donnée, et enfin quelles sont les ressources et mesures de soutien mises à la disposition de l'enseignant. Pour tous les entretiens, cette base restera la même, mais des nuances y seront apportées. En effet, comme il a été mentionné plus haut, il est impératif de modifier le guide et de l'adapter à chaque nouvel entretien afin d'être en mesure de répondre aux nouveaux questionnements du chercheur. Aussi, après la lecture des verbatim et l'écoute des bandes audio, le chercheur se retrouve à même de répertorier les informations manquantes, et ainsi les compléter lors du second entretien. Le guide initial des entretiens de type récit de vie de cette recherche est d'ailleurs présenté en appendice E.

Lors du premier entretien, des questions d'ordre plus général sont toujours posées en début de séance, à savoir le nombre d'années d'expérience, la formation initiale et celle en cours d'emploi. Ce premier récit de vie aborde également les meilleures expériences que l'enseignant a vécues lors de l'intégration d'un élève ayant un trouble envahissant du développement en classe de maternelle ordinaire. Le second se concentre, à l'inverse, sur les expériences que l'enseignante a jugé les moins réussies ou les plus difficiles lors de situations d'intégration scolaire.

Une fois la transcription des entretiens réalisée (en verbatim), la chercheuse donne une copie à l'enseignant afin qu'il en fasse une lecture. L'enseignant peut donc y ajouter des compléments d'informations et ainsi combler certains manques apparus lors du récit de vie (Van der Maren, 1996). En procédant de cette façon, le chercheur s'assure d'avoir une compréhension optimale des propos émis par le participant. Advenant le cas où le participant ferait des ajouts au verbatim, les deux copies seront conservées pour des fins d'analyse. Dans le cadre de notre étude, des copies des transcriptions ont été envoyées aux trois enseignantes, mais aucune n'a jugé nécessaire de faire des modifications.

Étant donné que notre recherche ne vise pas à établir de généralité, mais tentera plutôt d'identifier des récurrences et de mettre en lien les différents facteurs, nous avons utilisé la transcription comme outil d'analyse pour le récit de vie. En effet, afin de rechercher dans le

discours des enseignants les effets de leurs représentations, nous chercherons les reprises, les hésitations et les réaménagements de leur discours. Pour ce faire, nous utiliserons la transcription orthographique aménagée (appendice F).

3.3.2 Collecte de données auprès du directeur : l'entretien semi-directif

L'instrument de mesure utilisé avec la direction de l'école est l'entretien semi-dirigé. Cet outil de collecte de données permet d'aller chercher des informations non prévues, mais également de recentrer la conversation si elle dérive de son thème central (Boutin, 2006). Comme les entretiens avec le directeur n'ont pas les mêmes visées que ceux réalisés auprès des enseignantes, la méthode diffère. Avec la direction d'établissement scolaire, nous ne cherchons pas de liens avec les pratiques pédagogiques, mais bien des décisions administratives ainsi que la structure du fonctionnement et de l'accueil des élèves. L'entretien semi-directif a été privilégié car malgré le fait que nous cherchions à obtenir des renseignements plus administratifs, nous gardons toujours à l'esprit la nécessité de nous situer face à l'individu.

Plusieurs étapes doivent être respectées afin que cette technique soit efficace. En effet, ce type de collecte de données demande une grande préparation. Il importe de définir les thèmes centraux de l'entretien par rapport aux objectifs de la recherche. Un plan d'entretien doit être conçu, comprenant ces thèmes ainsi que des questions plus générales s'y rattachant. Aussi, un protocole de recherche doit être rédigé de façon à suivre rigoureusement les mêmes règles pour chaque sujet.

3.3.2.1 Plan des entretiens semi-directifs

Le plan d'entretien permet de ne pas omettre de thèmes importants et de ne pas perdre de vue les objectifs de la recherche. Dans le cadre de cette étude, les entretiens semi-dirigés se concentrent sur quatre thèmes centraux. Le premier thème est « l'application de la politique d'intégration scolaire de la commission scolaire au sein de l'école ». Ensuite, il s'agit de questions entourant le cheminement de l'élève intégré à travers le temps (de son arrivée à l'école jusqu'à son départ). Le troisième thème concerne le type d'aide disponible pour l'enfant, l'enseignant et la direction. Finalement, le dernier thème aborde la répartition des rôles entre les différents intervenants dans différents contextes. Le plan d'entretien du directeur de l'école est présenté à l'appendice G.

3.4 Protocole de recherche

Avant d'entreprendre la recherche et de commencer les entretiens, nous avons dû établir un protocole de recherche. Ce protocole consistait essentiellement à planifier les différentes étapes de la recherche, et ensuite de les suivre avec chacun des participants. Ce faisant, nous nous sommes assurée d'avoir un déroulement optimal pour notre recherche, en plus de nous prémunir de toute possibilité de perte de données.

La première étape à respecter est la planification de l'entretien. Avant chaque entretien, la chercheuse doit s'assurer que le matériel nécessaire à la collecte des données est fonctionnel. C'est pourquoi nous avons vérifié la qualité de l'enregistrement du dictaphone. Un dossier pour chaque participant a également été préparé. Ce dossier comprend notamment le guide d'entretien et le formulaire de consentement. Nous prenons soins d'apporter notre journal de bord à chaque entretien.

Le jour de la rencontre avec le participant, la ponctualité est de mise. Nous faisons attention de ne rien oublier. Nous prenons dans un premier temps un moment afin d'expliquer les objectifs généraux de la recherche. Par la suite, nous présentons le formulaire de consentement dans lequel sont bien spécifiées les modalités de la recherche ainsi que les précisions au sujet de la confidentialité. Si le besoin s'en fait sentir, nous répondons aux questions des participants. À ce moment, si le sujet désire poursuivre, il procède à la signature du formulaire de consentement.

À la fin de l'entretien, nous écrivons dans notre journal de bord toutes les informations et renseignements concernant la récente rencontre qui nous semblent pertinents. Nous notons également les questionnements surgis au cours de l'entretien ainsi que tout ce que nous jugeons utile à la recherche. Les jours suivants, nous procédons à la transcription des données en utilisant le verbatim.

Lorsque la transcription est terminée, nous en faisons des copies de sauvegarde. Il est utile de mentionner que la transcription des entretiens et les formulaires de consentement ne sont pas conservés au même endroit, afin de garantir l'anonymat des participants. Un pseudonyme est attribué à chacun des sujets. Notons également que le nom de remplacement est choisi avec les participants.

Pour codifier nos entretiens, nous avons utilisé le pseudonyme de chaque enseignante et ajouté le numéro de l'entretien (1 ou 2), en plus d'y apposer le chiffre qui correspond à l'ordre d'apparition de l'extrait sélectionné. Cet ordre est déterminé par les tours de paroles, c'est-à-dire l'intervention de la chercheuse à la « réponse » de l'enseignante. Par exemple, une information prise dans le premier entretien d'Isaap au 13^e tour de parole sera codifié de cette façon : Isaap 1-13.

3.5 Modalités de la collecte de données

Les entretiens de cette recherche ont été enregistrés à l'aide d'un dictaphone numérique de marque Olympus afin de les transférer dans différents fichiers sur l'ordinateur de la chercheuse, et ainsi pouvoir les utiliser ultérieurement. Les consentements nécessaires à la réalisation des enregistrements ont été préalablement recueillis auprès des sujets. Il a également été précisé, auprès des participants, que les informations obtenues lors des entretiens sont de nature pleinement confidentielle et que seuls les membres de l'équipe de recherche (étudiante à la maîtrise et direction de recherche) ont accès à l'enregistrement et au contenu de sa transcription.

3.6 Instruments complémentaires

Dans le cadre de l'étude, le chercheur a également utilisé des instruments complémentaires que sont le journal de bord et l'analyse documentaire.

3.6.1 Journal de bord

Suite à chaque entretien, ainsi que lors de la transcription des séances, la chercheuse a inscrit plusieurs informations dans un journal. Selon Duranti (1997), il est primordial de conserver des prises de notes car il y a de nombreuses informations qui ne sont pas accessibles autrement, tout ce qui relie au fait d'avoir été présent avec l'interviewé : les enjeux émotionnels, les perceptions subjectives, etc. Par ailleurs, il lui semble essentiel de noter toutes les questions surgies au moment même de l'interview et au moment de la transcription, car il n'est jamais possible de savoir à l'avance les nouvelles questions que l'on

se posera dans un futur entretien. Le journal de bord doit donc être à la fois un guide et un recueil des pensées du chercheur.

Dans cette optique, les démarches utilisées dans le déroulement de l'entretien ou de la transcription réalisée ont d'abord été notées. Également, nos impressions et nos perceptions par rapport au participant et à la séance qui a été vécue ont été consignées, ainsi que les questionnements soulevés par l'écoute des bandes audio et par les propos émis lors des entretiens. Selon Savoie-Zajc (2004), l'utilisation de matériel écrit dans une recherche peut être « riche de sens » pour ceux qui se donnent la peine de l'analyser. Cet auteur mentionne d'ailleurs que le journal de bord possède quatre fonctions, soit « celle de garder le chercheur réflexif pendant la recherche, celle de lui fournir un espace pour exprimer ses interrogations, ses prises de conscience, et celle de consigner des informations qu'il juge pertinentes. [...] permettre de retrouver la dynamique du terrain et de reconstituer les atmosphères qui ont prévalu pendant la recherche [...] » (p. 147).

CHAPITRE IV

ANALYSE DES RÉCITS DE VIE

Comme la méthode de collecte d'informations principale est le récit de vie, les transcriptions seront étudiées en profondeur. Pour ce faire, une analyse multi-facteurs sera faite, ce qui permettra de souligner les liens entre les discours des enseignantes, leurs représentations et leurs actions éducatives. Cette analyse sera réalisée en tenant compte de l'interaction entre le chercheur et la participante, tout en prenant en considération le rythme et la dynamique de la conversation. De ce fait, il nous est apparu nécessaire de présenter plus en détails la nature de ce qu'est le récit de vie de façon à bien mettre en évidence la richesse des données recueillies et la façon dont elles sont organisées.

Le récit de vie permet, par le discours des enseignantes, de mettre en évidence leur expérience quotidienne auprès des élèves qui présentent un trouble envahissant du développement. Chacune d'elles a son histoire, et c'est cette histoire qu'elle nous livre au cours du récit de vie. Pour y parvenir, les enseignantes ont fait usage de la parole. C'est en utilisant le langage qu'elles ont pu partager leur pensée avec nous et qu'elles nous ont laissé entrer dans leur monde intérieur. Pour Bucheton (2002), le langage est :

un instrument psychique supérieur, une fabuleuse machine à penser. C'est un outil pour soi, une prodigieuse machine pour donner forme au réel, à ses perceptions. C'est aussi un outil collectif pour penser et parler ensemble, faire circuler des idées, des émotions. Mais c'est aussi un outil poly-fonctionnel. Il peut permettre d'aider à percevoir, inventer, prier, chanter, travailler. C'est également un outil flexible : il peut fonctionner à tout petit comme à grand régime (p. 1).

De par la liberté qui est accordée à l'enseignante lors du récit de vie, elle s'est laissée entraîner et a ainsi donné vie aux idées qui lui parvenaient à l'esprit et ce, sans appréhension, sans crainte d'être jugée par la chercheuse ou d'être hors propos, puisque nous ne recherchons pas de réponses précises. C'est dans ce discours libre, non orienté et non précatégorisé que les représentations peuvent émerger.

Exemple 1 : les représentations apparaissent dans un discours libre

CE 1-7

comment se déroule une journée au quotidien

Isaap 1-7

avec la technicienne elle arrive à neuf heures du matin ça veut dire que ça fait 15 minutes que j'ai commencé - - mais là - il faut que je te dise que la routine est très bien implantée - donc elle peut se permettre d'arriver à neuf heures - et puis là les enfants quand ils arrivent de ma journée a été inscrit sur un tableau à leur portée des yeux - et mes deux enfants TED ont leur journée inscrite à leur table - - et puis ils ont des places fixes qui ne changent jamais - et ils ont tous leur pictogramme à leur portée - j'en ai un qui a sa place marquée au tapis - et l'autre enfant peut s'asseoir ou il veut parce que son problème diffère - - mais ça /// alors là - le matin ils arrivent - ils se déshabillent - ils inscrivent leur nom à l'ordinateur ou bien dans un petit cahier - ensuite les billets de cafétéria - on fait nos petites choses - notre petit méméage /// pour l'avant-midi - - ensuite - je leur explique la journée - j'utilise le pointeur pour capter l'attention - le lazer pour vraiment attirer leur attention sur tout /// sur ma journée - sur ce qu'on va faire - la date - la journée - le calendrier - - je pointe les choses quand j'explique - - alors ça c'est que leur œil est vraiment fixé - - OK - ensuite quand la journée est expliquée on se met à la tâche et la tâche elle est toute écrite en séquences - - elle est écrite en séquences pour tous les enfants de la classe sur le babillard où les enfants travaillent aux tables - mais en plus elle est écrite en pictogramme de la séquence pour les deux enfants TED - afin qu'ils puissent suivre - - et eux quand c'est terminé ils tournent le picto - - au début c'était nous qui tournions parce que la technicienne qui est dans la classe - elle est là pour les deux enfants TED mais on en est venu - c'est une personne extraordinaire - on en est venu à que des fois - c'est moi qui est avec les enfants TED et c'est elle qui est avec les autres /// OK - - alors - au début c'était nous qui tournions les cartons mais maintenant c'est les enfants - - alors mettons que la séquence c'est je découpe - quand ils ont fini de découper - ils tournent les pictogrammes mais ceux qui sont - la séquence pour toute la classe on ne la tourne pas à mesure - - ce qu'on va tourner /// c'est la journée qu'on va tourner à mesure - - pour les situer dans le temps et savoir qu'est-ce qui s'en vient après et pour situer où est la fin - - alors mes journées ressemblent à ça - - on coupe pour la collation - - au début ça été difficile parce que si la tâche n'était pas finie - au moment où on mangeait - quand ces enfants s'en revenaient ils trouvaient /// tu sais c'est comme /// ce n'est pas ça qu'on est supposé de faire même si on n'a pas fini notre travail - - il a fallu

s'ajuster avec les pictos - - et je dois t'avouer qu'avant les Fêtes on les plaçait en cachette - - pendant qu'on allait manger on changeait les pictos de place - - que d'enfants-là - - fait que nos journées ressemblent à ça - - après ça on va dîner - les deux enfants TED ça aussi c'est quelque chose de spécial - on a demandé un budget spécial à la commission scolaire qui fait que ces deux enfants dînent avec les enfants de la classe mais seuls avec une préposée parce que la période de dîner est trop longue - une heure et demi - - la préposée a un enfant à chaque côté d'elle - - avant elle faisait une longue partie de jeu dans la classe et très peu dehors en hiver et maintenant ils font une partie de jeu dans la classe et elle les sort après - et elle les rentre à la première cloche - il y en a deux à cinq minutes d'intervalle - pour qu'ils aient le temps de se placer pour la période de repos - - à la période de repos *ces deux enfants ont aussi des rituels* - qu'on appelle la chaise berçante avec les deux toutous et l'autre - c'est la doudou et son coussin de petites voitures - - ensuite - on continue la journée et on utilise des objets 3D comme - comme les balles quand je raconte l'histoire - *parce que ces enfants-là il faut qu'ils aient les mains occupées* - - *s'ils n'ont pas les mains occupées ils vont déranger l'ensemble du groupe* - - alors ils jouent avec la balle - ça évite les bruits de bouche - les déplacements - ça évite plein de choses en classe - - on utilise aussi puisqu'on est dans le préscolaire donc - on a des ateliers de jeux - - on utilise donc le time timer - - pour minuter les enfants - pour leur dire eh bien là quand ça va sonner il faut que tu changes de jeu - - *comme pour ce type d'enfant-là - ils font beaucoup de persévération - ils sont très rigides dans leurs pensées* alors dans un cas l'enfant serait ordinateur - ordinateur - ordinateur - - alors *il faut les obliger et leur dire qu'est-ce qui vient après* - - et là on met les pictos de ce qui va suivre

Cet exemple illustre bien ce qui a été souligné précédemment, à savoir que les représentations jaillissent dans le discours quand ce dernier est libre et non dirigé. La chercheuse a amené l'enseignante à parler d'un thème qu'elle lui a proposé (le déroulement d'une journée au quotidien) et l'a laissée s'exprimer. Sans autre intervention de la chercheuse, l'enseignante a laissé libre cours aux idées qui surgissaient en les exprimant simplement. Son discours est témoin des représentations qu'elle entretient à l'égard des enfants ayant un trouble envahissant du développement : ils « auraient des rituels, qu'ils doivent avoir les mains occupées, qu'ils font beaucoup de persévération, qu'ils sont rigides dans leurs pensées et qu'elles doivent les obliger et leur dire ce qui vient après ». Connaître les représentations qu'ont les enseignantes est pour nous capital puisque ces représentations sont « au cœur de notre mode d'appréhension de la réalité » (Giust-Desprairies, 2003, p. 2).

Il est intéressant aussi de constater la façon dont cette enseignante a elle-même organisé son discours. Il y a une coupure à un endroit où on sent qu'elle perd tout « vouloir de plaire » et qu'elle laisse ensuite libre cours aux idées qui surviennent :

alors mettons que la séquence c'est je découpe - quand ils ont fini de découper - ils tournent les pictogrammes mais ceux qui sont - la séquence pour toute la classe on ne la tourne pas à mesure - - ce qu'on va tourner /// c'est la journée qu'on va tourner à mesure - - pour les situer dans le temps et savoir qu'est-ce qui s'en vient après et pour situer où est la fin - - alors mes journées ressemblent à ça - - on coupe pour la collation - - au début ça été difficile parce que si la tâche n'était pas finie - au moment où on mangeait - quand ces enfants s'en revenaient ils trouvaient /// tu sais c'est comme [...]

C'est d'ailleurs suite à ce passage que les représentations surviennent. L'utilisation du récit de vie confère à l'enseignante une liberté de parole, qui fait en sorte que le discours de l'enseignante est continuellement en construction. Sans le concours de la chercheuse, elle a réorienté ses propos, si bien qu'elle s'est permise d'aborder des thèmes qui n'auraient sans doute jamais apparus sans le recours à ce type d'entretien. L'enseignante a ainsi organisé son discours de telle sorte qu'elle va au-delà des thèmes proposés par la chercheuse en vue de se raconter. Voici par ailleurs un tableau qui permet d'illustrer les nombreux thèmes abordés par Isaap suite à la question posée : comment se déroule une journée au quotidien ?

Tableau 4.1

Extraits de différents thèmes abordés par Isaap suite aux thèmes suggérés par la chercheure

Thèmes	Extraits (1-7 décortiqué)
Représentation sur les élèves ayant un trouble envahissant du développement	<ul style="list-style-type: none"> • <i>pour les situer dans le temps et savoir qu'est-ce qui s'en vient après et pour situer ou est la fin ont aussi des rituels</i> • <i>parce que ces enfants-là il faut qu'ils aient les mains occupées - - s'ils n'ont pas les mains occupées ils vont déranger l'ensemble du groupe</i> • <i>pour ce type d'enfant-là - ils font beaucoup de persévération</i> • <i>ils sont très rigides dans leurs pensées</i> • <i>il faut les obliger et leur dire qu'est-ce qui vient après</i>
Représentation sur la capacité de compréhension du langage de l'enfant	<ul style="list-style-type: none"> • <i>elle est écrite en pictogramme de la séquence pour les deux enfants TED - afin qu'ils puissent suivre</i>
Vision d'Isaap de l'élève TED	<ul style="list-style-type: none"> • <i>j'en ai un qui a sa place marquée au tapis - et l'autre enfant peut s'asseoir ou il veut parce que son problème diffère</i>
Vision d'Isaap de l'intégration de l'élève TED	<ul style="list-style-type: none"> • <i>mais là - il faut que je te dise que la routine est très bien implantée</i>
Rôle de l'aide	<ul style="list-style-type: none"> • <i>la technicienne qui est dans la classe - elle est là pour les deux enfants TED</i>
Relation avec l'aide	<ul style="list-style-type: none"> • <i>avec la technicienne elle arrive à neuf heures du matin ça veut dire que ça fait 15 minutes que j'ai commencé</i> • <i>c'est une personne extraordinaire - on en est venu à que des fois - c'est moi qui est avec les enfants TED et c'est elle qui est avec les autres</i>
Moyens pour pallier aux difficultés	<ul style="list-style-type: none"> • <i>ces deux enfants dînent avec les enfants de la classe mais seuls avec une préposée</i> • <i>ils jouent avec la balle - ça évite les bruits de bouche - les déplacements - ça évite plein de choses en classe - - on utilise aussi puisqu'on est dans le préscolaire donc - on a des ateliers de jeux - - on utilise donc le time timer</i>
Critères de différenciation du handicap ou non	<ul style="list-style-type: none"> • <i>et la tâche elle est toute écrite en séquences - - elle est écrite en séquences pour tous les enfants de la classe sur le babillard où les enfants travaillent aux tables - mais en plus elle est écrite en pictogramme de la séquence pour les deux enfants TED</i>

Néanmoins, la personne qui guide ce type d'entretien peut, avec une grande subtilité, demander des éclaircissements au sujet ou rediriger l'entretien afin d'obtenir les informations qui lui permettront d'atteindre les objectifs de la recherche. Les interventions que la chercheuse fait lors du récit se limite à vouloir obtenir, principalement, des précisions quant à certains aspects des propos de l'enseignante, ou encore à orienter le texte. Pour ce faire, nous avons entre autres choses utilisé la reformulation et la répétition du mot pour lequel nous voulions des spécifications. Aussi, nous avons pris part à l'entretien de façon à maintenir l'intérêt pour ce que l'enseignante venait de dire. Ainsi, l'enseignante poursuivait sur son air d'aller et dévoilait davantage sa pensée. Les exemples suivants illustrent le rôle de la chercheuse dans la construction du discours de l'enseignante.

Exemple 2 : réorientation du discours

kim 2-5

eh bien - ce qui a été difficile - c'était de ne pas savoir jusqu'à quel point je pouvais communiquer - - et comme ils sont tous différents - dans le fond je sais que quand je parle à Simon il me comprend et quand je parle à Jacques aussi mais il faut que ce soit plus segmenté - - et Joseph j'essaie d'utiliser le même vocabulaire que tout le monde utilise avec lui - - et puis je sais que des fois je dis des choses qu'il ne comprend pas - mais je sais que c'est certain qu'il y a des choses qu'il n'assimile pas dans tout ce qu'on dit - - mais ce n'est pas grave - - ça c'était la difficulté que j'avais dans le fond - de ne pas savoir s'il comprenait - - mais là - je vois que dans le fond ce n'est pas vraiment grave - - parce que - il retient ce qu'il est capable de comprendre et le reste

CE 2-6

et le vocabulaire que les autres utilisent avec lui

kim 2-6

eh bien - c'est en entendant - - dans le fond - - parce que quand Sandra lui demande de faire une tâche c'est toujours très répétitif - - admettons - comme à *un enfant normal* que je pourrais dire /// parce que lui il faut qu'il nous demande tout ce qu'il a besoin pour faire l'activité - - pour favoriser la communication - - donc - si je faisais ça avec un autre enfant - je pourrais lui demander de quoi est-ce que tu as besoin - - qu'est-ce que je peux apporter - - avec des mots différents - - avec lui je dois *il faut toujours que je le fasse de telle façon* - - Joseph de quoi as-tu besoin - - fait que là il me le dit - j'ai besoin de ou bien je veux telle affaire /// c'est la même formulation - *toujours utiliser la même formulation* - - qu'au départ je n'utilisais pas - - mais dans le fond - Sandra - elle venait me le dire - - la première journée - moi je lui parlais comme à un autre enfant - et là je me suis ajustée - - j'ai demandé à Sandra dans le fond qu'est-ce que je peux lui dire -

qu'est-ce qu'il comprend - - des fois - il y a des choses qu'elle me dit explique le normalement et j'irai le voir après voir ce qu'il n'a pas compris - je vais répéter - segmenter - lui expliquer avec ses pictos à lui - - s'il y en a besoin - - pour certaines affaires - il n'a pas besoin de ses pictos mais il y en a d'autres que ça l'aide aussi - - pour se souvenir de tout ce qu'il a à faire /// ça n'a pas été si difficile que ça

Exemple 3 : obtenir des précisions

Kim 1-19

bien - c'est moi qui leur donne la tâche à faire quand même - - dans le fond - elle elle fait /// elle va toujours revoir s'ils ont bien compris - - par exemple si moi je suis occupée à faire autre chose - et puis là que je n'ai pas eu le temps d'aller leur remettre la tâche partie par partie et leur dire tu commences là - et bien elle - elle va le faire - - des fois elle n'est pas là - - pour une raison ou une autre - des fois elle doit aller aider un autre - - parce qu'il y en a d'autres dans l'école - - elle part et c'est tout à fait fonctionnel là - - c'est juste que je me sens plus rassurée du fait qu'elle est là - par rapport à si il y a une crise - s'il y a quelque chose dans le groupe - quelque chose qui déstabilise - - mais sinon - *quand il est enfant - quand ça va bien* - et que toutes les uns et les autres - eh bien ça va - - je - et bien je leur enseigne dans le fond /// c'est juste un support dont ils ont besoin - - au lieu d'être moi toujours à côté d'eux - eh bien il y a Sandra qui y va et dans l'autre classe c'est aussi une autre Justine qui est là - - Jojoë dans le fond l'élève qu'elle a elle - c'est plus comme - moi je le vois comme il faut l'encourager tout le temps - - j'ai l'impression *qu'il comprend ce qu'on lui demande celui-là* - mais il faut lui redire - et il faut le recentrer sur la tâche parce *qu'il est porté à se désorganiser*

CE 1-20

et se désorganiser c'est

Kim 1-20

bien en fait - il est en train de faire quelque chose et puis là - il y a un ami à côté de lui qui parle à l'autre - - et bien là ah - il a entendu quelqu'un qui parle alors il va se mettre à parler et puis il oublie qu'il a quelque chose à faire - - mais - il faut lui redire - - OK - Simon - tu retournes à ton travail - - et il va le faire - - des fois - il chiale un petit peu /// mais n'importe quel enfant chiale un petit peu des fois quand c'est quelque chose qu'il aime moins - - fait que - ça va bien - - dans la classe de Jojoë elle peut ne pas être là et ça va bien - - dans l'autre

Exemple 4 : maintien de l'intérêt

Isaap 2-18

eh bien - ils nous ont dit à la dernière rencontre multi qu'ils ne vivaient pas ça à la maison sauf que depuis notre rencontre l'enfant a manqué quatre jours d'école /// pour état de crise le matin - et il nous disait ah il n'en fait pas de crise - c'est ici vous n'avez pas le tour - l'enfant va très bien chez nous il y a juste ici qu'on avait des problèmes sauf que le père ne fait pas le transfert de ce qu'on fait à l'école et on sait que quand on implante le système PECS si on veut qu'il fonctionne il faut qu'il se fasse partout maison et école alors comme ça ne se fait pas - on a été très incitatif à la dernière rencontre multi de dire si vous ne le faites pas pendant l'été - - parce qu'il s'en va dans une classe de langage l'année prochaine - - il va retourner à la case départ et je sais qu'il ne le fera pas et ça je trouve ça dur

CE 2-19

ok /// oui

Isaap 2-19

je trouve ça très dur parce que je me dis - tout ce qu'on a mis /// tous les efforts qu'on a mis là pour l'amener /// parce que je sais que les enfants autistes - les enfants TED il y en a qui se rendent loin dans la vie /// mais lui il n'aura pas cette chance-là - et ça c'est bien triste - - tandis que l'autre TED qui est dans la classe lui c'est sa grand-mère qui l'élève quand elle a eu le diagnostic d'autisme ça été très lourd pour elle - - très difficiles à gérer pour elle mais je pense qu'elle travaille assez pour lui et qu'il lui va pouvoir faire quelque chose fait que moi je te l'ai dit [...] il y a des enfants autistes qui sont comptables des autistes qui sont infirmiers tu sais - - mais ça prend des parents qui travaillent fort il faut que tout le monde travaille fort tu ne peux pas juste travailler fort à l'école ou à la maison ça ne marche pas - - il faut que tu ailles de pair - et puis pour le parent aussi un moment donné il faut que tu fasses /// regarde /// je pense qu'un moment donné les parents doivent faire confiance à l'école quand les enfants sont plus vieux

CE 2-20

ok - hum - hum

Isaap 2-20

l'intégration pas à n'importe quel prix /// dans des conditions idéales /// ça ce - c'est comme important pour que tu te sentes bien dans ta classe parce qu'il n'y a pas juste ces enfants-là - mais les parents /// [...] aies l'appui de ta direction - donnez-nous de la /// donnez-nous des formations quand on sait on est moins naïf est on fait moins de gaffes parce qu'on sait pas ce que /// quand on ne sait pas des fois ça ne marche pas vraiment nos affaires /// non mais c'est vrai /// moi j'aurais aimé qu'on ajoute - - mais je sais que c'est toujours une question de budget - mais *j'aurais aimé ça qu'on fasse des tables rondes où on aurait pu échanger sur notre type d'enfant* c'est parce que je sais que je suis une privilégiée d'avoir une technicienne pratiquement à temps plein parce que je sais que dans une école en ville cette pauvre fille ne l'a que cinq heures par semaine et

elle a un cas aussi lourd que moi et ça je trouve ça inacceptable - il faut qu'on le dise /// regarde on est pas des martyrs - - tout le monde a le droit à une éducation de qualité et si on veut les intégrer dans nos classes donnez-nous les moyens pour ne pas pénaliser tous les autres enfants

L'emploi du récit de vie, nous a permis d'atteindre le quotidien de ces enseignantes et nous avons ainsi cerné la façon dont elles abordent leurs propres situations d'intégration scolaire d'élèves ayant un trouble envahissant du développement. De ce fait, notre recherche n'a pas de visée de généralisation. Elle veut être le reflet de ce que vivent nos participantes en tant qu'enseignante intégratrice. Pourtant, au cœur du discours des enseignantes, nous avons retrouvé plusieurs points communs. Nous avons effectivement remarqué des récurrences d'une enseignante à l'autre. Elles sont parfois formulées en utilisant exactement les mêmes mots et parfois formulées différemment. Nous avons ainsi pu constater qu'au travers des discours de nos enseignantes, il y avait des traces de stéréotypes, des locutions figées, des phrases « toutes faites ». Le tableau qui suit (4.2) présente des extraits de ces similitudes. Plusieurs des récurrences observées seront explicitées lors de la présentation et l'analyse des résultats.

Tableau 4.2

Extraits de récurrences dans les discours

Isaap	Jojo	Kim
2-1 je trouve difficile avec les enfants TED c'est quand ils deviennent désorganisés	2-2 il était <i>désorganisé</i> complètement	1-20 parce qu'il est porté à se <i>désorganiser</i>
1-22 la <i>routine</i> - ce sont des enfants très <i>rigides</i>	1-67 il n'a pas cette <i>rigidité</i> -là que d'autres que j'ai vus 2-7 tu sais être asocial - les <i>routines</i>	2-15 faire ce qui est <i>routinier</i>
1-7 alors il faut les obliger et leur dire qu'est-ce qui vient après et là on met les <i>pictos</i> de ce qui va suivre	2-7 c'est le seul à qui on est obligé de mettre <i>ça</i> (Picto)	1-5 dans tous les cas l'utilisation des <i>pictogrammes</i> et de structures qui revient souvent c'était gagnant
1-12 puis là - je me disais - - l' <i>intégration</i> - mais à quel <i>prix</i>	1-38 <i>intégrer</i> oui /// mais à quel <i>prix</i>	
2-20 tout le monde a le droit à une éducation de qualité et si on veut les intégrer dans nos classes donnez-nous les moyens <i>pour ne pas pénaliser tous les autres enfants</i>	2-8 mais je veux tellement pas que <i>ceux qui sont ok soient pénalisés par ça</i>	
2-5 ce type d'enfants-là <i>ne connaît pas les émotions</i> il les vit mais il n'est pas capable de te les exprimer		1-9 je ne sais pas trop les <i>émotions</i> eux autres est-ce qu'ils les size - - est-ce qu'ils les comprennent <i>-pas vraiment</i> /// peut-être

CHAPITRE V

ANALYSE ET RÉSULTATS

Dans notre étude, le recueil des paroles des enseignantes par le récit de vie avait comme objectif de donner un sens à leur discours sur l'intégration d'élèves ayant un trouble envahissant du développement. Comme le mentionne Giust-Desprairies (2003), il est essentiel de « prendre en compte les représentations que les enseignants ont du système scolaire - de l'organisation dans laquelle ils évoluent » puisque ces représentations constituent le fondement de « l'appréhension des personnes et des événements » et sont tributaires de la manière dont les différentes situations sont abordées.

L'analyse de ces discours a mis de l'avant diverses expériences d'intégration. Il nous est apparu, à travers ces situations considérées comme difficiles ou positives par les enseignantes, que celles-ci entretenaient plusieurs représentations découlant de l'intégration d'élèves ayant un trouble envahissant du développement. Les résultats de notre étude nous permettent d'ailleurs d'avancer que les pratiques mises en place au sein de la classe tiennent compte de ces représentations. C'est donc dire qu'elles guident les actions éducatives des enseignantes. Enfin, notre recherche a permis de faire ressortir des conditions favorisant le travail des enseignantes lors de l'intégration scolaire d'enfants présentant un trouble envahissant du développement.

Ainsi, dans ce prochain chapitre, les différentes difficultés évoquées par les enseignantes de notre corpus et les moyens qui ont été mis sur pied pour les résoudre seront abordés. Il se conclura par la présentation des diverses conditions à mettre en place pour faciliter les situations d'intégration scolaire au niveau préscolaire. Évidemment, des liens étroits seront tissés entre ces multiples situations et les représentations qu'entretiennent les enseignantes à

l'égard des différents aspects de l'intégration d'élèves ayant un trouble envahissant du développement.

Il importe de préciser que les résultats de notre étude mettent en évidence que les représentations des enseignantes en rapport au langage sont omniprésentes lorsqu'il est question de l'intégration d'élèves ayant un trouble envahissant du développement. Ces représentations sont transversales. D'une part, elles sont sous-jacentes aux autres représentations qu'entretiennent les enseignantes face aux caractéristiques des élèves TED, de l'éducabilité de ces derniers, de leur devenir social et scolaire et même de celles liées à l'intégration de ce type d'élève. D'autre part, elles occupent une place prépondérante dans les difficultés vécues par les enseignantes et les moyens d'y remédier. Même lorsqu'il est question d'expériences positives, les représentations liées au langage sont perceptibles. L'importance de la place du langage en contexte scolaire et les spécificités qui concernent le trouble envahissant du développement ont été abordées précédemment. Ainsi, tout au long de l'analyse de nos résultats, nous avons gardé en tête ces défis que peut poser la scolarisation d'élèves ayant un TED pour le personnel enseignant.

5.1 Difficultés rencontrées selon le discours des enseignants lors de situations d'intégration d'élèves présentant un TED et moyens pour y remédier

La prise en charge d'enfants en « situation de handicap » demande à l'enseignant qui les intègre une « mini-révolution », puisque l'accueil de ces enfants « constitue un véritable défi qui remet en question les pratiques, les représentations, l'habitus professionnel » (Feuilladiu, Gombert et Faure-Brac, 2008). L'analyse de nos entretiens a d'ailleurs permis de faire émerger que, sous-jacente aux représentations des enseignantes se dissimulait la notion d'identité professionnelle. L'identité est un processus dynamique qui comporte deux faces (Giust-Desprairies, 2003). La première provient du « manifeste », c'est-à-dire ce qui « existe en tant que tel, quel que soit le traitement subjectif qu'il en fait ou ce qu'il en ressent ». La

seconde relève de la « représentation de soi ». Il s'agit donc d'une « construction subjective qui s'inscrit dans une temporalité, travail en partie inconscient qui vise à faire du sens à partir de matériaux puisés dans le problématique informatique psychique et les caractéristiques sociales ». À cet effet, Feuilladiou, Gombert et Faure-Brac (2008) ont également souligné qu'en plus de questionner le métier d'enseignant en « terme de connaissances et de compétences », « l'inclusion d'élève en situation de handicap » questionne aussi sur l'identité professionnelle de l'enseignant. C'est de cette façon que nous tiendrons compte, dans l'analyse de nos données, de cet aspect symbolique de la profession d'enseignant qui semble être au cœur de l'intégration d'élèves ayant un trouble envahissant du développement.

Ces transformations que l'inclusion d'un enfant ayant un trouble envahissant du développement exige au personnel enseignant ne se font toutefois pas sans heurts. En effet, comme nous l'avons déjà exprimé, les difficultés que peut rencontrer un enseignant lors de la scolarisation d'un élève ayant des besoins spécifiques en milieu ordinaire sont de différentes natures (Beaupré, 1989; Feuilladiou, Gombert et Faure-Brac, 2008). Les résultats de notre étude ne sont pas différents de ceux mis de l'avant par ces différents auteurs. Ainsi, les participantes de notre étude ont évoqué différentes difficultés qui ont parsemé leur expérience d'intégration auprès d'élèves ayant un trouble envahissant du développement. Les difficultés identifiées par les enseignantes de notre étude ont été classées selon des catégories bien distinctes afin d'en faciliter la lecture. Il s'agit essentiellement de celles qui se situent au niveau de la gestion de classe, ou encore de celles qui ont été répertoriées selon leur caractère d'ordre personnel, c'est-à-dire qu'elles étaient inhérentes aux caractéristiques personnelles de la personne qui enseigne. Aussi, des difficultés liées spécifiquement au trouble envahissant du développement ont été identifiées. Enfin, les enseignantes ont été unanimes : les comportements d'opposition, quels qu'ils soient, sont la difficulté centrale de l'intégration scolaire d'un élève qui a un trouble envahissant du développement.

Afin de remédier à ces situations, identifiées par les trois enseignantes comme étant difficiles, différentes solutions ont été expérimentées. Elles seront d'ailleurs explicitées ultérieurement. Cependant, l'élément qui constitue, selon le discours des enseignantes de

notre corpus, le moyen absolu de surpasser la majorité des difficultés est la présence d'une autre personne au sein de la classe.

Isaap 2-16

ça prend une aide dans la classe

Kim 2-22

elle est vraiment utile - - c'est une aide pour eux mais - c'en est aussi pour n'importe quoi

Isaap 2-15

c'est bien important que tu aies quelqu'un qui soit avec toi

Kim 1-12

je ne m'imaginer pas sans ça

Les enseignantes précisent d'ailleurs qu'elles préfèrent être accompagnées d'une technicienne en éducation spécialisée et non d'une préposée. En effet, la personne-clé selon ces enseignantes, celle de qui dépend la réussite de l'intégration, est la technicienne en éducation spécialisée, puisqu'elle possède la connaissance du trouble envahissant du développement.

Isaap 1-5

[...] il faut que tu sois accompagné d'une technicienne /// pas d'une préposée une technicienne /// parce que - une technicienne c'est la personne qui connaît ce type d'enfants-là - parce qu'elles en côtoient à tous les ans [...]

Jojo 2-31

j'aurais aimé une technicienne à la place d'une préposée - j'aurais aimé quelqu'un avec des outils

Jojo 2-16

[...] la technicienne elle a toute ça - c'est elle qui est habituée /// les TED elle connaît ça /// elle a tout un background tandis que la préposée elle n'a rien de ça [...] la technicienne elle a étudié et elle connaît les traits d'un TED - - les traits de ci les traits de ça - alors là ça va bien [...]

5.1.1 Gestion de classe

La gestion de classe comprend ici tout ce qui touche au fonctionnement interne de la classe, c'est-à-dire à « un ensemble de règles et de dispositifs mis en place pour créer et maintenir un environnement ordonné favorable à l'enseignement ainsi qu'à l'apprentissage » (Doyle, 1986). Afin de créer un climat favorable à « l'apprentissage et à l'enseignement », les enseignants mettent en place des aménagements pour l'ensemble des élèves de leur classe. Lantier, Verillon, Auble, Belmont, et Waysand (1994) mentionnent d'ailleurs que la majorité des enfants qui sont intégrés au sein de classes ordinaires ont besoin d'aménagements spécialisés et adaptés à leurs particularités. Lorsqu'il est question spécifiquement de ces aménagements mis en place dans les classes par les enseignants à l'intention de l'élève intégré, Feuilladieu, Gombert et Faure-Brac (2008) utilisent plutôt les termes de « pratique pédagogique d'adaptation ». Selon eux, « les gestes professionnels d'adaptation pédagogique des enseignants deviennent la clé de voûte de l'inclusion en classe ordinaire » lorsqu'ils ont comme objectifs de « compenser les difficultés scolaires liées au handicap ».

Cependant, bien que ces adaptations soient « la clé de voûte », il reste que d'avoir à composer avec les spécificités d'un enfant en « situation de handicap », en plus des particularités de chacun des élèves, peut constituer un défi de plus pour les enseignants lors de l'intégration scolaire de ceux-ci (Feuilladieu, Gombert et Faure-Brac, 2008). Nos résultats abondent d'ailleurs en ce sens. Différentes difficultés ont en effet été signalées par nos enseignantes en ce qui a trait à la gestion de leur classe et ce, autant lorsqu'il est question des aménagements spécifiques mis en place lors de l'inclusion d'enfants ayant un TED que de gestes relevant plutôt du cadre administratif.

5.1.1.1 Négociation

La négociation du partage du temps et de la disponibilité entre les élèves est vécue par les trois enseignantes comme étant une grande difficulté. En effet, lors de la réalisation d'un travail d'apprentissage, le temps passé auprès de l'élève TED est perçu comme du temps enlevé à ses pairs. Pour elles, l'intégration réalisée sans l'aide d'une autre personne au sein de la classe, qui pourrait fournir ce temps à l'enfant, se fait au détriment des autres élèves. Les enseignantes ont l'impression d'avoir à choisir entre les deux et elles trouvent ce choix pénible.

Kim 1-11

il y a d'autres élèves alors elle (la technicienne) prend soin de lui et moi je peux continuer avec les autres élèves /// tandis que et si elle n'était pas là (la technicienne) - il faudrait que je m'occupe expressément de lui et puis ça deviendrait complexe

Jojoë 1-38

je trouve ça difficile - très difficile pour les autres /// parce qu'il y en a d'autres qui auraient eu besoin d'aide - mais je ne pouvais pas /// parce que là - ben - j'allais à lui /// parce que - - si tu choisis d'accompagner lui - tu laisses les autres

Il semble toutefois important de nuancer ces derniers propos puisqu'elles ont mentionné qu'une fois l'année entamée, les enfants s'étaient bien approprié la routine, donc, la négociation du partage du temps était plus aisée.

Jojoë 2-37

là tout est en place - les enfants sont autonomes ils roulent ils me connaissent je les connais ils savent ce qui passe et ce qui ne passe pas [...] mais c'est du passé - maintenant ça roule et j'aime bien ça

Isaap 1-23

mais je le sais qu'ils sont bien dans ma classe - la routine ils se l'ont bien appropriée

Isaap 2-17

là on fait vraiment partie - - on fait tous partie ensemble - on fait presque une entité

Dans le discours de l'enseignante, il n'y a plus de disparité entre l'élève qui a un trouble envahissant du développement et ses pairs. Ils font partie intégrante du groupe, ils sont considérés comme des « enfants ».

Il semble opportun de signaler que les enseignantes, lorsqu'elles se retrouvent seules et sans aide d'une technicienne en éducation spécialisée ou d'une préposée pour accompagner l'enfant intégré, sont contraintes de trouver des moyens afin de négocier leur partage du temps et leur disponibilité entre les élèves. Lorsque l'aide arrive, il n'y a plus de négociation et le moyen privilégié est l'exclusion de l'enfant et ce, de multiples façons.

Jojoe 1-39

c'était facile parce que là elle le prenait et elle sortait

Jojoe 1-37

je ne peux pas sortir avec lui toute seule dans un coin fermé où il n'y a pas toutes les stimuli

Isaap 1-7

ces deux enfants dînent avec les enfants de la classe mais seuls avec une préposée

Néanmoins, même si les enseignantes affirment que « leurs discours ont changé depuis le mois de novembre », il reste que le début d'année a été un moment qui a engendré de grandes difficultés pour elles.

Jojoe 2-1

c'était l'entrée /// c'est la rentrée qui a été très difficile avec Simon – c'a été très difficile - ça- - l'entrée/// il aurait fallu que dès l'entrée il y ait quelqu'un avec lui - pour l'aider à s'adapter à la routine - ça ça été très difficile s'adapter /// ça été très long pour ça

Isaap 2-10

il n'est pas adapté - je suis pas adaptée - personne n'est adapté - - on est tous en adaptation fait que ça - ça devient très très très lourd /// parce que comme l'enfant il ne me connaît pas il ne sait pas comment tu vas réagir

Il est intéressant aussi de s'attarder aux premières paroles émises par Jojoe. Elle affirme qu'elle aurait eu besoin d'aide pour que Simon s'adapte. Ce faisant, elle décharge sur l'élève le fait qu'il ne soit pas adapté. Selon Kabano (2001), le fait que l'enseignante se dégage de cette façon des problèmes qu'éprouve l'enfant lors de ses premiers jours d'école et le transforme en un problème « extra-scolaire » est dû à l'ancrage de la représentation qu'observe l'enseignante sur le trouble envahissant du développement. De cette façon, si l'enfant qui a un TED connaît des problèmes d'adaptation en début d'année, ce n'est pas parce qu'il est confronté à cette situation nouvelle que représente l'entrée à la maternelle, et qui peut être éprouvante pour les multiples raisons évoquées précédemment (Rimm-Kaufman et Pianta, 2000; Early, Pianta et Cox, 1999; California, Department of Education, 1997; Rosenkoetter, Hains et Fowler, 1994; Larose, Terrisse et Bédard, 2006; Ministère de l'Éducation du Québec, 2006). Ces difficultés que vit l'enseignante avec l'enfant intégré sont attribuables à son trouble envahissant du développement. Isaap, quant à elle, prend une part du problème mais laisse tout de même sous-entendre dans ses paroles que le fait qu'elle ait au sein de sa classe un élève ayant un trouble envahissant du développement alourdit sa tâche. Elle justifie d'ailleurs cette difficulté par le fait que l'élève ne la connaît pas, donc il ne peut prévoir sa réaction. Même si c'est abordé d'une façon différente, il incombe à l'élève ayant un TED que la rentrée soit difficile.

Enfin, voici comment Jojoe résume son début d'expérience d'intégration alors qu'elle n'avait pas d'aide au sein de sa classe :

Jojoe 2-37

je me disais non - moi je ne serais pas là ni comme ça - j'étais vidée- je sortais vidée - malade la fin de semaine et j'avais de la misère - je me traînais pour revenir ici - c'est que c'était comme non - - c'était tu ma peau ou /// un moment donné il y a des affaires inhumaines - - il ne faut pas exagérer [...] et là je faisais juste éteindre des feux - je me sentais comme juste un pompier - - c'est comme ça que je m'appelais - - c'est vrai je me disais ça /// ah bien là je joue aux pompiers - - et jouer au pompier je n'aime pas ça /// moi je suis enseignante /// je ne suis pas pompier /// je faisais juste tuer les feux - je faisais juste éteindre ça - - aller à l'autre feu - l'autre feu - l'autre feu /// mais je n'enseigne pas - je passais mon temps à être sur les dents

Cet extrait démontre bien dans quel désarroi l'enseignante se trouvait lors du commencement de l'année. Il nous montre comment « la préoccupation identitaire se fait jour devant la menace vécue par la remise en cause des repères, des appuis qui permettaient d'éprouver le sentiment d'une continuité, d'une suffisante cohérence » (Giust-Desprairies, 2003). Ainsi, l'intégration d'élèves ayant un trouble envahissant du développement vient confronter l'enseignante et remettre en question ses pratiques, en plus de bousculer l'équilibre qu'elle avait atteint. Il en résulte donc un questionnement sur son identité professionnelle puisque, « en tant que processus complexe d'ajustement, l'identité en construction, toujours inachevée, surgit comme question dans les situations de crise » (Giust-Desprairies, 2003, p. 5).

Cette auteure affirme par ailleurs que, lorsqu'il est question de l'identité, il y aurait « les bons et les mauvais objets internes ». Selon elle, « les bons objets nous font avoir une représentation de nous-mêmes et des choses où tout est possible. Les mauvais objets, au contraire - et ils sont souvent plus importants, plus efficaces que les bons - sont plus persécuteurs. Ils nous amènent à nous disqualifier, à disqualifier l'autre, à disqualifier les situations » (p. 3). Aborder ce point nous semble indispensable puisque ces objets internes, qui souvent restent actifs sans que la personne n'en prenne pleinement conscience, sont présents dans la façon dont les objets sociaux sont abordés. Ce lien, qui unit les objets internes à ceux externes, est toutefois très peu examiné (Giust-Desprairies, 2003). Pourtant, l'auteure souligne que l'analyse de ce lien permet de « comprendre pourquoi certains objets sociaux représentent pour nous une charge dangereuse ou attractive » (p. 3).

Comme il a été mentionné précédemment de façon abondante, une des grandes difficultés des enseignantes a été le début de l'année scolaire. Pour elles, c'est lors de l'adaptation des premières semaines qu'il est crucial d'avoir de l'aide afin de connaître un bon départ. Il est donc évident qu'une des solutions proposées par ces dernières est l'ajout d'une personne au sein de leur classe pour accompagner l'enfant intégré et ce, dès le commencement de l'année.

Jojo 1-68

si j'avais eu de l'aide en partant ça aurait été plus facile - - si tout de suite l'aide avait été mise en place

Jojo 2-37

mais il faut de l'aide en début d'année - c'est la base - le bon début - - bien partir pour tout le monde /// ça fait toute la différence - c'est fou mais c'est comme ça

Ces paroles suggèrent que si l'aide est présente au sein de la classe, « tout le monde va bien partir », comme si le simple fait de mettre en place de l'aide pour « que l'enfant s'adapte » soit suffisant pour que le problème disparaisse. Les propos de l'enseignante incombent à l'enfant différent l'entière responsabilité du bon fonctionnement de la classe ou non.

Par ailleurs, les enseignantes croient que si l'aide est présente dès le départ, elle peut, au fur et à mesure que la routine s'installe et que les enfants s'approprient le fonctionnement de la classe, s'estomper graduellement. En effet, les enseignantes considèrent que, malgré son utilité toujours présente, l'aide est moins nécessaire à tous les moments de la journée.

Jojo 2-3

on met en place sa routine on les guide on est là pour /// et après ça on va diminuer

Isaap 1-13

et puis l'après-midi il y a vingt minutes que je ne l'ai plus au départ mais je l'ai eu longtemps parce que le départ était aussi difficile

Ici encore, dans le discours de l'enseignante, il est possible d'identifier une contradiction. Elle admet en effet ne plus avoir besoin de l'aide à la fin de la journée, mais ajoute derechef que ce n'est pas parce qu'elle n'en a plus besoin maintenant que ça signifie que ça a toujours bien fonctionné. « Longtemps, elle en a eu besoin car c'était aussi difficile ». Le poids de ces paroles ne permet pas à l'enfant ayant un trouble envahissant du développement de s'amender de ces moments plus difficiles qu'il a vécus lors des premiers temps passés dans cette classe.

À ce propos, il est intéressant de souligner que pour cette enseignante, il y a souvent une contrepartie. À plusieurs reprises, lorsqu'elle mentionne un aspect positif de l'intégration scolaire, elle ajoute toujours un MAIS qui amène un aspect négatif.

Isaap 1-8

mais pour en arriver là ça été le long - pénible – ardu [...] mais pour se rendre là - comme je t'ai dit tantôt - ce fut long - pénible - ardu

Isaap 1-10

c'est aussi ce qui va m'amener à un beau moment - mais pour arriver là ce fut quelque chose [...] mais avant qu'il arrive au langage - ouf

Isaap 1-22

ah ça aussi c'est des bons moments - - ce qui est plus pénible avec ces enfants-là c'est les sorties [...] il était assis sur moi et puis là il me donnait des bisous sur la joue en me disant que je t'aime /// tu sais là c'est comme ils sont /// super attachant - mais il y a beaucoup à faire - beaucoup beaucoup beaucoup

Inversement, il arrive qu'elle fasse de même lorsqu'elle aborde un côté négatif de l'intégration de ces enfants, elle y ajoute un aspect positif.

Isaap 1-12

c'est une année très difficile mais je sais que quand je vais arriver au bout de mon année je vais faire YES - j'ai réussi quelque chose

Isaap 1-22

à la cabane à sucre il a fallu en ramener un parce que après le dîner c'est le repos - - mais - c'est des enfants très très très attachants

Selon les résultats de l'étude de Kabano (2001), la présence d'enfants différents fait émerger, chez l'enseignante, une représentation du handicap qui veut que cette présence soit déstabilisante. Ainsi, nous pouvons constater comment les propos d'Isaap oscillent entre le négatif et le positif. Nous sommes donc à même de percevoir comment ses pensées envers l'élève qui a un trouble envahissant du développement sont bousculées. Tout de même, il reste que, dans son discours, ce sont les propos négatifs qui prédominent.

En plus de l'adaptation à la routine de la classe qui constituait un premier obstacle, Jojoe considérait également que chaque instant passé à vouloir « rattrapper les autres » était une épreuve supplémentaire.

Jojoe 2-3

au début tout était difficile /// tout tout tout était difficile [...] mais là tu sais on s'est brûlés

Jojoe 2-5

tout était pénible avec lui au début

Une précision à apporter est que pour cette enseignante, l'enjeu capital était que l'enfant accomplisse des apprentissages afin qu'il puisse suivre les autres.

Jojoe 1-68

je me disais que si je ne lui donne même pas la base /// il ne sera pas capable de poursuivre et de suivre /// c'est pour ça que je me suis beaucoup investie sur lui - parce que je me disais - - je vais l'aider toujours bien à être capable de suivre un peu les autres

Selon Kabano (2001), « un élève handicapé est un élève qui ne fonctionne pas selon les normes (scolaires, comportementales ou environnementales) en vigueur dans la classe ordinaire et qui, par conséquent, porte des risques réels ou potentiels d'interférer avec la pratique de l'enseignant » (p. 42). Gardou (2006a) précise d'ailleurs que la norme « n'est pas un jugement de réalité, mais un jugement de valeur emprunté à une expérience vécue, à la représentation commune dans un milieu social et à un moment donné » (p. 35). Il souligne d'autre part que la normalité définit toujours le « prototype scolaire ». Inversement, elle confère à ce qui est hors-norme un sens de valeur négative et en fait un concept de non-valeur qui veut « qu'être anormal, c'est être dévalué et indésirable ». En étant confronté à un élève ayant un trouble envahissant du développement, qui est « très en deçà de la norme classe » (Feuilladiou, Gombert et Faure-Brac, 2008), l'enseignante se trouve dans l'obligation de revoir ses pratiques et de s'adapter à cet enfant qui n'est pas comme les autres.

Lantier et al. (1994) sont arrivés au même constat lors de leur étude qui évoquait une grande préoccupation de la part des professeurs à l'égard des apprentissages scolaires. Il importe de souligner que dans les deux cas (notre étude et celle de Lantier), les enseignants interrogés souhaitent que l'élève intégré « apprenne comme les autres, soit normal, etc. ». Cette importance rattachée à la norme et au désir que l'enfant intégré se comporte comme tous ses pairs détourne la survenue de « l'enfant réel et interdit le processus de personnalisation » (Gardou, 2006a, p. 35). Ce faisant, l'enfant n'est pas considéré comme un être singulier.

5.1.1.2 Aménagements spécifiques

Dès le début de l'année scolaire, une enseignante avait sensibilisé son groupe face aux différences et, ensemble, ils avaient abordés les particularités que peuvent avoir certains enfants ayant un trouble envahissant du développement. Les résultats de Lantier et de ses collaborateurs (1994) ont montré que les enseignants qui donnaient des informations au sujet de l'enfant intégré à ses pairs constituaient une minorité. Pourtant, selon les dires de notre enseignante, cette préparation des élèves a été très bénéfique pour son groupe lors de l'intégration.

Isaap 2-10

en septembre je m'étais assis avec les enfants et puis je leur avais expliqué

Isaap 1-8

les enfants de la classe connaissaient l'histoire des deux enfants TED - je leur avais raconté en octobre un livre merveilleux qui s'appelle Lolo [...] et là on a parlé de nos différences [...] je me suis rendue compte que le groupe acceptait vraiment bien les deux enfants TED et qu'on avait une entraide extraordinaire dans le groupe - - on est respectueux on sait ce qu'il faut faire et ce qu'il ne faut pas faire

Par cette préparation, l'enseignante a impliqué les pairs dans le processus d'intégration dès le départ. Inversement, Beaupré (1989) avait remarqué le peu d'implication des pairs lors

d'expériences d'intégration d'enfants à besoins spécifiques. Il semble pertinent de se questionner sur le rôle que la sensibilisation a joué dans l'implication des pairs. D'ailleurs, pour Tardif (1994), l'intégration d'enfants autistes passe par l'information et la sensibilisation de tous les acteurs du milieu scolaire puisque « tous, adultes et enfants de l'école, prennent une part active au soutien des enfants autistes ».

C'est également dans ces premiers temps que se mettent en place différents moyens qui servent à pallier aux obstacles rencontrés lors de la scolarisation de ces enfants en milieu ordinaire. Toutefois, pour une de nos enseignantes (Issap), la mise en place et la conception de tels moyens semble constituer un défi supplémentaire. Pour elle, le matériel à bâtir, compte tenu du temps qu'il prend à construire et de la quantité qu'elle a à se procurer pour répondre aux besoins des enfants intégrés, représente un alourdissement de sa tâche. Beaupré (1989) a pareillement mis de l'avant qu'au préscolaire, il y avait un manque évident de matériel adapté nécessaire à l'intégration.

Il est opportun de souligner que pour beaucoup, le matériel que les enseignantes de notre étude doivent construire veut répondre à un besoin, celui de faciliter l'accès au langage réceptif et expressif. C'est donc dire que cette difficulté inhérente au langage de l'élève ayant un trouble envahissant du développement demande des adaptations particulières qui se traduisent dans notre contexte par la création d'outils spécifiques (principalement des pictogrammes). Considérant le temps nécessaire à la construction de ces outils versus le manque de temps disponible pour les réaliser évoqué par les enseignantes, le matériel adapté devient une difficulté ajoutée malgré le fait qu'il constitue un moyen pour faciliter l'intégration de l'élève dans la classe. En effet, à l'instar des participants de la recherche réalisée par Lantier et ses collaborateurs (1994), les enseignantes interrogées dans le cadre de notre étude ont évoqué la nécessité d'avoir à leur disposition du matériel adapté spécifiquement pour l'enfant TED (pictogramme, horaire, séquence, etc.).

Par ailleurs, la présence de la technicienne en éducation spécialisée décharge le personnel enseignant de cette difficulté liée au manque de temps. Ainsi, à l'intérieur de l'école, c'est à la technicienne qu'incombe le rôle de fabriquer le matériel.

Issap 1-16

c'est la technicienne qui prépare le matériel - moi je n'aurais pas le temps tu sais - le préscolaire c'est beaucoup de préparation avant /// c'est beaucoup - - beaucoup de choses beaucoup d'écriture

Isaap 1-17

elle a tout rebâti le matériel là /// je découpe je dessine je colle j'écris je trace je plie - - elle me les a tous refaits /// elle a tout refait mon matériel - - et puis c'est correct /// mais moi je ne l'aurais pas fait /// je n'aurais pas le temps

Kim 2-18

elle fait beaucoup de matériel [...] elle fait des pictos /// elle fait du matériel pour tous les élèves TED de l'école

5.1.1.3 Activités sortant du cadre scolaire

Tel que mentionné plus tôt, le trouble envahissant du développement se caractérise « par l'aspect restreint, répétitif et stéréotypé du comportement, des intérêts et des activités, comme en témoignent : une tendance à rigidifier et à ritualiser de nombreux aspects du fonctionnement quotidien, concernant habituellement aussi bien les activités nouvelles que les activités routinières et les jeux familiers » (Organisation Mondiale de la Santé, 1997). À ce sujet, une des enseignantes mentionne que les sorties extérieures sont pour elle des moments plus difficiles.

Isaap 1-22

ce qui est plus pénible - - avec ces enfants-là c'est les sorties - ils sont contents de sortir mais ils ne comprennent pas que quand on revient ce n'est pas la journée de classe /// même si la séquence de la journée était là /// ils ne comprennent pas

Lors d'un des entretiens, cette enseignante qui intègre deux élèves ayant un TED a raconté une anecdote au sujet d'un de ses élèves qui éprouve des difficultés lors de sorties scolaires. Même si Isaap reconnaît que cette situation s'applique à un seul de ces élèves, ses propos témoignent de la façon dont elle a généralisé sa vision de l'élève ayant un trouble envahissant du développement lorsqu'il se retrouve hors du cadre régulier. Cette conception que l'enseignante a de l'élève qui présente un trouble envahissant du développement dans ce type de situation se situe plus au niveau de la représentation. L'enseignante a ancré une information nouvelle (les sorties pénibles) et l'a incorporé à une catégorie déjà existante (le trouble envahissant du développement) (Guimelli, 1999). Ainsi, ayant catégorisé et classé cette nouvelle information « de façon à lui donner un sens et à le rendre familier » (Guimelli, 1999), l'enseignante s'attend à ce que « l'objet de représentation », qui est ici le trouble envahissant du développement, se conduise d'une façon prédéterminée. D'ailleurs, pour se prémunir de cette situation qu'elle considère comme un obstacle à son métier d'enseignante, la solution envisagée a été le départ de l'enfant. De cette manière, l'enseignante croit que l'exclusion de l'enfant suffit à faire en sorte que « les situations redeviennent ce qu'elles étaient et qu'une certaine paix soit retrouvée » (Giust-Desprairies, 2003).

5.1.1.4 Administrativement

Dans un ordre plus administratif, il semble que d'avoir à remplir plusieurs documents et à assister à des rencontres en-dehors des heures de travail et ce, sans libération, sont des éléments qui, selon le discours des enseignantes, rendent l'intégration des élèves ayant un trouble envahissant du développement plus ardue. Pourtant, ces rencontres sont habituellement l'occasion de faire front commun et de mettre en place le projet d'intégration. C'est dans ces moments qu'il est possible d'échanger sur les besoins de l'enfant, des parents et des enseignants, et d'établir des objectifs clairs, précis et collectifs si chers à la réussite d'un projet d'intégration (Lantier et al., 1994, Doré et al., 1996).

En aucun moment, lors des entretiens, les enseignantes n'ont fait part de quelque objectif à l'égard de l'élève intégré au sein de leur classe. L'objectif à atteindre lors d'un processus d'intégration scolaire semble être néanmoins, pour plusieurs auteurs, une question déterminante dans la réussite de l'intégration (Lantier et al, 1994). La question de savoir si ces objectifs n'ont tout simplement pas été élaborés par les enseignantes, ou si elles n'ont carrément pas abordé le sujet lors des entretiens demeure. La difficulté exprimée dans ce cas-ci par l'enseignante se situe spécifiquement au niveau de l'ajout de rencontres en-dehors des heures de travail et contribue à l'alourdissement de sa tâche d'enseignement.

Isaap 1-14

et puis je vais te le dire ce que j'ai trouvé déplorable [...] c'est que tu mets tellement d'énergie pour ces enfants-là et puis on a des cahiers qu'on remplit pratiquement au quotidien quand il arrive des choses spéciales - on a plein de rencontres qu'on appelle multi avec le CRDI le CMR - le ci le ça et qui sont /// et qui sont toujours après la classe on fait des PI PLI /// tu vois - j'ai encore une rencontre avec un parent vendredi après-midi et que je me dis c'est poche - - moi je suis jamais libérée - ça se fait après mes heures de classe

Une solution qui a été offerte aux enseignantes du niveau préscolaire de cette école a été de diviser les deux groupes où il y avait des élèves ayant un TED intégrés et de créer une troisième classe de maternelle. De cette façon, le nombre d'élèves par classe est passé de vingt-trois à quinze. Selon Garneau (1997), certains participants de son étude ont évoqué qu'un groupe restreint aiderait leur travail lors de situations d'inclusion. Nos résultats ont également mis de l'avant que le groupe, ainsi réduit, contribuait à faciliter la tâche de l'enseignante.

Jojoë 2-3

une chance que la classe était divisée à quinze - parce que ça ça m'a donné une chance

Jojoë 1-37

à quinze c'était plus facile parce que quand les autres étaient tous éparpillés je pouvais m'asseoir avec lui

JoJoe 1-60

j'ajuste mes actions et mes affaires en fonction de lui - - c'est correct à quinze - à vingt-trois non

5.1.2 D'ordre personnel

Comme nous l'avons mentionné à plusieurs reprises, chaque personne est un être unique qui doit être considéré dans son ensemble et pour ce qu'il est. L'enseignant qui intègre au sein de sa classe un ou des enfants ayant un trouble envahissant du développement ne fait pas exception. C'est pourquoi il nous est apparu essentiel de cibler et de considérer des difficultés qui étaient inhérentes à l'entité propre que représente l'enfant, sans être directement liées au trouble envahissant du développement ou à l'intégration d'enfant à besoins spécifiques. Surtout en sachant à quel point l'enseignant constitue le vecteur, le point central de toute inclusion scolaire (Kabano, 2001).

Pour JoJoe et Isaap, avoir à quémander de l'aide à plusieurs reprises sans obtenir de réponse immédiate a été très pénible, considérant qu'une personne supplémentaire pour accompagner durant différents moments de la journée l'élève ayant un trouble envahissant du développement était la solution envisagée. Beaupré (1989) mentionne quant à elle que les enseignants interrogés dans le cadre de son étude ont souligné que l'aide directe apportée au quotidien au sein de leur classe était manquante.

JoJoe 2-8

ah bien moi je l'ai dit - - redit /// et après ça j'ai abandonné - - eh bien ça ne donne rien d'aller frapper tout le temps

JoJoe 2-11

moi je l'ai dit - je l'ai dit - - mais le dire à toutes les semaines non - c'est comme je l'ai dit je l'ai dit - - ce n'est pas parce que je n'y vais pas à toutes les semaines

Isaap 1-12

fait que là j'ai harcelé et j'ai même dit un moment donné à la direction mais c'est où qu'il faut que j'aïlle me plaindre - - regarde c'était invivable

Pour parvenir à obtenir l'aide demandée, les enseignantes ont d'abord documenté le comportement de l'enfant. Ensuite, elles ont invité la direction de l'école à venir passer du temps dans leur classe afin qu'elle puisse constater le quotidien de l'enseignante ainsi que les besoins de l'enfant.

JoJoe 1-26

chaque jour - j'ai un duo-tang à chaque jour depuis le jour 1 où j'écris

JoJoe 1-31

fait que dès qu'il est arrivé - écoute y'était différent - fait que je me suis tout de suite mise à écrire pour avoir

JoJoe 2-8

j'avais rempli mon duo-tang - - et j'avais de la matière - je leur ai dit regarde prenez du temps et lisez-le - - vous allez voir comment ça se passe

Isaap 1-23

avant d'en arriver là - c'est sûr qu'il a fallu que la direction soit confrontée avec ces enfants-là - - et qu'elle soit capable de m'admettre que c'est quelque chose

Isaap 2-10

en octobre ma direction a assisté à trois crises majeures et lui aussi est sorti de là tellement défait qu'il me disait ça ne se peut pas ça ne se peut pas - il fallait qu'il le vive que je pense pour comprendre

Néanmoins, les enseignantes de cette école ont précisé qu'elles se considéraient « chanceuses » puisque leur direction était « compréhensive » et qu'elle s'impliquait auprès d'elles.

Isaap 1-13

la direction a été très réceptive

Il semble que la place que doit occuper la direction d'école dans un processus d'intégration est multiple (Garneau, 1997). Pour sa part, Beaupré (1989) mentionne que le rôle de la direction d'école, lors de situations d'intégration, n'est pas clairement compris par le personnel enseignant. Ces résultats ne concordent pas avec les dires de nos enseignantes, qui ont plutôt une vision claire de l'implication que doit avoir la direction :

- être présent lors des réunions
- évaluer les ressources humaines et matérielles et faire les ajustements nécessaires
- soutenir les enseignants dans la démarche d'intégration

Garneau (1997) ajoute que « le soutien pédagogique, humain et matériel du directeur est un élément considéré comme étant essentiel au bien-être des enseignants et à la réussite de la démarche ». La présence de ce soutien permet l'acquisition d'un sentiment de compétence positif à l'égard de l'intégration d'élèves présentant des difficultés, ce qui, selon l'auteure, contribuerait à augmenter les chances de réussite de l'intégration. Somme toute, que le directeur soit présent, ou puisse l'être, constitue donc un atout supplémentaire pour faciliter le travail des enseignants qui incluent des élèves ayant un TED dans leur groupe.

L'analyse des entretiens a fait ressortir qu'une des participantes de notre étude entretenait beaucoup d'appréhensions à l'égard de certains comportements que pouvait émettre un des enfants. Il est intéressant de s'attarder à cette situation, puisqu'elle provient directement d'un construit que Kim s'est fait sur la base d'informations reçues de ses collègues. En effet, la peur qu'elle entretient au sujet de l'enfant qui peut éprouver des épisodes de « crise » prend naissance dans le discours des autres sur ces comportements, et non sur des expériences qu'elle a elle-même vécues. Ainsi, le discours des autres lui fait davantage peur que la propre réalité de l'enfant.

Kim 1-9

la perception que j'avais de cet enfant-là c'était que j'avais très peur

Kim 1-13

j'étais terrifiée - j'avais peur - j'avais des craintes- - je me disais comment ça allait se passer /// à quel point il ne faut pas le déstabiliser

Kim 2-2

surtout la crainte qu'il fasse des crises

Kim 2-8

c'était ça ma grande difficulté - - c'était que j'avais peur /// de qu'est-ce qui pourrait arriver

L'enseignante, n'accorde aucune personnification à l'enfant. Elle ne parle pas de lui en tant qu'être, elle ne le personnifie pas. L'enfant est présent et existe dans son discours mais pas dans la réalité (Cordié, 1993).

Elle admet par la suite qu'elle n'a elle-même jamais vécu d'épisode de crise, qu'elle ignore tout de son déroulement et de ce qui en découle. Elle ajoute que personne dans le milieu ne lui a dressé de portrait objectif de l'enfant. L'ignorance qu'elle entretient à l'égard du comportement potentiel de l'enfant fait donc également partie de cette appréhension.

Kim 2-9

de l'ignorance - - du fait que je n'en avais jamais vu et que je ne savais pas qu'est-ce que ça pourrait être

Kim 2-10

ils n'ont pas voulu /// je pense que c'était par mesure - - justement pour ne pas que j'ai de /// tu sais - - je ne sais pas /// des attentes trop élevés ou bien que je parte négative de ça - dans le fond c'est pour ça je pense qu'ils ne m'ont rien dit- mais ils ne m'avaient pas parlé - [...] ils m'ont juste dit que ces élèves-là - étaient là /// [...] il peut arriver qu'il y en ait un qui fasse des crises /// mais - c'est juste ça qu'on m'avait dit /// des crises qui déstabilisaient

Le terme « déstabiliser » est particulièrement intéressant puisqu'il renvoie à la notion d'identité professionnelle, où l'enseignante confrontée à cette confusion que peut provoquer l'enfant est « soutenue par un processus d'idéalisation de l'équilibre antérieur » (Giust-Desprairies, 2003). L'utilisation de ce mot fait également référence à la représentation qui touche plus globalement le concept de handicap qui veut que la différence, en l'occurrence le trouble envahissant du développement, vienne altérer le fonctionnement du groupe (Kabano,

2001). La crise est donc déstabilisante car elle vient déséquilibrer le fonctionnement du groupe.

Malgré le fait qu'elle se soit fait rassurer au sujet des crises potentielles lors de son arrivée et de son intégration au sein de l'école, le discours que l'enseignante a retenu est celui plus négatif venant d'autres collègues. Kabano (2001) indique que les participants de son étude « élaborent leurs représentations à partir de divers contextes et que, de manière générale, ces contextes diffusent une image négative et stéréotypée de l'élève handicapé » (p. 42).

Kim 2-10

elle m'a dit il y a des petits cocos qui sont spécial - mais tu vas voir avec la technicienne ça va super bien aller

Cette dernière phrase sous-entend aussi que si la technicienne en éducation spécialisée n'est pas présente dans la classe avec les élèves ayant un trouble envahissant du développement, l'enseignante éprouvera des difficultés. En acceptant ces paroles et en se les appropriant, l'enseignante se dévalorise vis-à-vis de ses capacités à prendre sa place d'enseignante auprès des élèves qui ont un trouble envahissant du développement. Elle voit donc d'un bon œil la présence de la technicienne à l'intérieur de la classe.

À ce sujet, il semble approprié de souligner que cette enseignante, qui est arrivée en cours d'année et qui n'a donc pas reçu de formation spécifique pour l'intégration de ce type d'élève, est allée chercher des informations à propos des différentes particularités du trouble envahissant du développement auprès de la technicienne en éducation spécialisée. En fait, elle la considère comme étant la personne de référence dans l'école lorsqu'il est question des élèves TED. C'est cette dernière qui la guide dans les interventions à mettre en place auprès de ces élèves et qui lui dicte ce qu'elle peut ou ne peut pas faire.

Kim 1-5

elle m'a donné beaucoup de pistes pour savoir qu'est-ce que c'est un élève TED

Kim 1-15

c'est certain que c'est elle à qui je pose le plus de questions - - et puis j'ai comme senti qu'elle elle connaissait assez bien ça - - ce qu'elle me dirait ce serait juste

Kim 1-25

elle est là et elle le connaît mieux que n'importe qui /// elle les connaît mieux que n'importe qui [...] elle elle est là en tout temps elle voit - - elle voit ce que je fais de pas correct ou ce que je fais de correct

Kim 1-12

je me sens à encadrer et choyée - tu sais elle - elle m'aide - - si je lui dis quelque chose que je n'aurais peut-être pas dû le faire comme ça ou juste

Dans ce cas, les représentations que Kim entretenait au niveau de son appréhension des crises potentielles de l'enfant étaient le fruit de l'addition d'un construit collectif à son ignorance (et sa non expérience auprès de ces enfants). Elle partait donc avec une « représentation de la situation préalable à l'interaction elle-même » (Abric, 1994). Ce faisant, la plupart du temps, les conclusions de l'interaction sont déjà faites avant même qu'elle n'ait eu lieu, c'est comme dire que « les jeux sont faits à l'avance » (Abric, 1994). Ces représentations guidaient ainsi les pratiques éducatives de l'enseignante, compte tenu que cette dernière voulait à tout prix éviter de « désorganiser » l'élève en question. Elle considérait d'ailleurs que respecter un horaire strict et utiliser une structure aiderait à limiter les épisodes de crise. Elle se limitait et ne voulait pas modifier l'horaire par crainte du comportement de l'enfant.

Kim 1-9

je me privais parfois de faire certaines affaires que j'aurais voulu faire avec mon groupe pour ne pas lui - tu sais - lui causer une crise

Kim 2-15

je ne le faisais pas parce que je me disais qu'il va être déstabilisé

Toutefois, l'enseignante est parvenue à surpasser ces représentations. Un après-midi ensoleillé, alors qu'elle se trouvait seule dans son groupe, elle a décidé qu'elle avait envie de sortir avec son groupe et a osé le proposer. De ce fait, elle a modifié l'horaire de sa journée. En conséquent, elle s'est aperçue que, finalement, elle pouvait changer l'horaire à sa guise, moyennant quelques ajustements.

Kim 2-15

je l'ai mis à l'horaire - puis c'est arrivé une fois où il faisait super beau en après-midi et je ne l'avais pas mis après la relaxation j'ai demandé aux élèves ça vous tente tu d'aller dehors - ils ont dit oui et j'ai dit quinze minutes avant la fin de la journée on va y aller - alors là j'ai ajouté le picto

Kim 2-16

dans le fond je peux faire ce que je veux quand je veux - - l'idéal c'est de le prévoir - mais à la limite c'est quand même faisable si ce n'est pas prévu d'avance - ça va

C'est en investissant son rôle d'enseignante et en intervenant directement auprès de l'enfant qu'elle acquiert un vécu avec l'enfant. Ainsi, elle constate que la vision qu'elle se fait de l'élève, de par la réalité qu'elle vit au quotidien avec l'enfant, est différente des représentations qu'elle entretient. C'est par l'accumulation d'expériences et en vivant des situations qui surpassent ses représentations que ces dernières peuvent évoluer et se transformer. Possiblement que si l'enseignante n'avait pas osé modifier son horaire, elle n'aurait pas fait ces constats et ainsi, ses représentations seraient restées figées. En portant ces nouvelles conclusions, suite à sa réussite, elle se donne l'occasion de faire progresser ses représentations et du même coup, ses actions.

Effectivement, lorsque l'enseignante investit son rôle auprès de l'enfant intégré, principalement quand l'aide n'est pas présente au sein de la classe, elle constate que différentes méthodes peuvent donner des résultats.

Kim 1-13

je suis allée étape par étape et quand je voyais que l'aide ne fonctionnait pas ou qu'elle n'était pas là - et bien là je me rapprochais un peu plus et j'essayais de tester des choses -
- quand je lui demande quelque chose comment il réagit

De cette façon, elle surpasse ses représentations par rapport à certaines caractéristiques de ce type d'élève. Elle constate donc, par son expérience et son vécu quotidien auprès de ce type d'élève, que la réalité de tous les jours est différente des représentations qu'elle entretient. Gardou (2006b) ajoute que c'est par cette expérience quotidienne passée auprès d'eux que les enfants « touchés par une déficience » peuvent arriver à démontrer « que leurs aptitudes, attentes et besoins sont extrêmement divers ».

5.1.3 Liées au trouble envahissant du développement

À plusieurs reprises, les participantes de notre étude ont évoqué leur manque de connaissance sur le trouble envahissant du développement. Ces lacunes ont d'ailleurs contribué à certaines incompréhensions au sujet de l'élève lors de son intégration.

Kim 2-26

je n'ai jamais travaillé avec des élèves comme ça - je ne me juge pas vraiment outillée avec ce que j'ai eu comme formation à l'université

Isaap 1-8

je ne sais pas dans leur tête comment ils vont percevoir

Isaap 1-23

ne pas savoir ce qu'ils ont dans leur tête - - ils ne parlent pas - - ils sont tu en colère ils sont tu tristes - - tu sais j'ai été capable d'aller vérifier avec mon groupe d'enfants ordinaires - avec les autres j'ai été capable d'aller vérifier leur perception leur sentiment par rapport à ces enfants-là - - mais ces deux enfants-là je ne suis pas capable de faire ça
/// un qui n'a pas de langage et l'autre qui est comme parti /// ça c'est un bout que je trouve difficile

Jojo 2-26

ça viendra peut-être avec le temps je ne sais pas /// je ne connais pas assez ça pour dire
/// mais bon - je ne suis pas spécialiste là-dedans

Afin de répondre aux manques exprimés quant à leur connaissance du trouble envahissant du développement, les enseignantes ont parlé des formations qui étaient disponibles à la commission scolaire. Elles ont toutefois précisé que ces formations étaient accessibles uniquement aux enseignants qui au mois de septembre avaient dans leur groupe des élèves ayant déjà obtenu un diagnostic. De ces trois enseignantes, une seule a assisté à cette formation cette année et une autre l'a déjà suivie par le passé. Déjà en 1989, Beaupré avait identifié, lors de la réalisation de sa thèse, que la préparation des enseignants à accueillir au sein de leur classe des enfants différents était faible. Pour cette auteure, préparation est synonyme de formation initiale des enseignants des classes ordinaires, de leur perfectionnement en cours d'emploi et du recueil des informations à propos des antécédents de l'enfant.

Pour remédier justement à ce problème de transmission de renseignements précis et spécifiques sur les caractéristiques de l'enfant et de ses besoins, l'école de cette commission scolaire s'est dotée d'un outil visant à faciliter le transfert des informations au sujet des enfants considérés « à risque ». Cet outil, que le directeur a confectionné avec son équipe et qui a été partagé dans tout le réseau, se nomme « dossier d'aide ». Les enseignantes de notre étude n'ont pu profiter de ce dossier puisque c'est la première fois qu'il fera le « tour de la roue », c'est-à-dire qu'il changera de mains et suivra désormais l'enfant dans ses années scolaires futures.

Aussi, les enfants du secteur peuvent bénéficier d'un programme de pré-maternelle 4 ans qui se nomme Passe-partout. Avec ce service, il est possible d'observer les enfants avant leur entrée à l'école et ainsi avoir une idée plus juste des particularités de l'élève à accueillir. Préparer son entrée scolaire par la visite de sa future classe, ou encore de passer un moment en compagnie de sa future enseignante sont également des points qui ont été mentionnés par plusieurs enseignants interrogés par Lantier et ses collaborateurs (1994). Il importe de

souligner que, dans notre milieu d'étude, les enfants qui participent à Passe-partout viennent passer deux demi-journées en compagnie des élèves et des enseignantes du préscolaire, avant la formation des groupes de maternelle.

Malgré tout, les enseignantes de notre étude entretiennent diverses représentations en lien à différentes caractéristiques du trouble. En voici quelques exemples :

Isaap 2-5

ce type d'enfant-là ne connaît pas les émotions - il les vit mais il n'est pas capable de te les exprimer

Isaap 2-6

très rigide - ils ont des pensées très rigides /// quand tu déplaces une affaire c'est comme ouf - leur château vient de s'écrouler - - ils n'ont plus de repères

Jojoe 1-42

il est tellement content d'être comme les autres

Kim 2-13

lui il ne comprend pas

Il ne s'agit pas ici de nier l'existence des particularités qui caractérisent le trouble envahissant du développement. Il s'agit plutôt de prendre conscience que dans ce contexte, ces caractéristiques émises par les enseignantes se situent plutôt, selon nous, au niveau des stéréotypes (Boyer, 2001). Comme nous l'avons déjà mentionné, « le stéréotype est une représentation d'un genre particulier, issue d'une accentuation du processus de simplification, de schématisation et donc de réduction propre à toute représentation collective, conduisant au figement » (Boyer, 2001, p. 42). Ces représentations, une fois devenues stéréotypes, ne peuvent plus évoluer et c'est ce qui produit et rend possible l'émergence de ce genre de discours.

Pourtant, plus que jamais, l'enseignant qui intègre au sein de sa classe un enfant présentant un trouble envahissant du développement doit parvenir à dépasser l'étiquette qui rend l'élève semblable à tous les autres enfants qui ont un TED. Comme le souligne si bien

Gardou (2006b) en parlant d'enfants « touchés par une déficience » : « une erreur, entretenue par nos représentations et toujours renouvelée, consiste à considérer qu'ils constituent un groupe homogène » (p. 96). Selon Gillig (1996), cette étiquette que porte un élève aux prises avec une différence lui confère des particularités et des caractéristiques qui font en sorte que l'enseignant a des difficultés à ne pas s'y fier et s'y référer. Les résultats de notre étude nous indiquent également qu'il est difficile pour les enseignantes de ne pas se laisser guider par les représentations qui les habitent.

En effet, l'analyse de nos résultats nous permet d'avancer que les pratiques mises en place au sein de la classe par les enseignantes sont imprégnées de l'image qu'elles se font du trouble et de ses caractéristiques : la « rigidité de l'enfant », sa « compréhension du langage », son « incompréhension des sentiments », son « besoin de routine » et l'utilisation de structures « pour ne pas s'éparpiller ». Ce prochain exemple nous permettra d'illustrer comment ces représentations guident les pratiques éducationnelles.

Une des participantes de notre étude mentionne qu'en situation de classe, devant des élèves typiques (sans TED), elle utilise une grande quantité de mots. Elle se définit alors elle-même, dans l'exercice de sa profession, comme un être de parole. À l'instar de Perrenoud (1991) qui affirme que « le maître parle pour expliquer, donner des consignes, évaluer, réorienter le travail des élèves, organiser des activités » (p. 17), l'enseignante estime que c'est par l'usage des mots qu'elle pourra conduire ses élèves vers des apprentissages. L'enseignement se définit pour elle par l'usage de la parole.

Kim 2-26

j'ai tendance à dire beaucoup de choses tu sais quand j'explique quelque chose

L'enseignante considère que les « élèves TED » ne peuvent assimiler une telle quantité de paroles. Et si l'enfant ne peut y arriver, c'est qu'il a un niveau de compréhension peu élevé.

Kim 2-26

c'est certain qu'eux ils ne captent pas tout ce que j'ai dit

Kim 2-5

et puis je sais que des fois je dis des choses qu'il ne comprend pas - mais je sais que c'est certain qu'il y a des choses qu'il n'assimile pas dans tout ce qu'on dit

Kim 1-13

c'était assez bas comme niveau de compréhension

Les représentations qu'entretient cette enseignante à l'égard de la « non compréhension » du langage ont possiblement quelque chose à voir avec les fonctions évoquées antérieurement par Abric (1994). D'abord, « elles permettent de comprendre et d'expliquer la réalité » en ce sens où énoncer que les enfants ayant un TED ne comprennent pas le langage justifie en soi que les enfants, suite aux consignes de l'enseignante, n'émettent pas le comportement attendu (fonction de savoir). Ainsi, personne n'a à remettre en question ses façons de faire puisque de toute évidence :

Kim 1-12

quand je fais l'explication globale ils ne comprennent pas

En considérant qu'elle se retrouve devant un enfant inapte à recevoir son message (fonction identitaire de la représentation selon Abric (1994)), l'enseignante s'oblige à ajuster sa pratique en diminuant la quantité de mots utilisés ou en modifiant sa manière de parler (fonction d'orientation de la représentation selon Abric (1994)). De ce fait, elle se réduit ainsi à devenir un être de « peu de parole ».

Kim 2-5

j'essaie d'utiliser le même vocabulaire que tout le monde utilise avec lui

Kim 2-6

c'est la même formulation - toujours utiliser la même formulation

Kim 1-18

c'est un mot par mot et puis il faut synthétiser - il faut mettre les idées claires et j'essaie d'utiliser des mots que je sais qu'il connaît

L'illustration de cet exemple nous a permis de constater à quel point les représentations peuvent avoir de l'impact sur la façon dont l'enseignante abordera différentes situations. Il ne fait aucun doute qu'ici, les représentations qu'entretenaient Kim ont guidé sa pratique.

Ce second exemple exposera comment Kim est tout de même parvenue à initier des interventions sans égard aux représentations qu'elle entretenait. Ce faisant, elle est arrivée à dépasser ses représentations, notamment celles qui soutiennent que l'enfant ne saisit pas les sentiments d'autrui et qu'il ne comprend pas lorsque les gens parlent. Quand elle arrive à surpasser ces représentations, ses pratiques diffèrent et elle utilise des moyens qui, de prime abord, lui auraient paru inefficaces.

Kim 2-14

je demande à l'autre ami à lequel ce serait son tour de lui dire j'ai hâte de jouer à l'ordinateur ou je veux jouer à l'ordinateur - - fait que là lui il comprend qu'il y a d'autres amis qui veulent jouer

Kim a donc pu elle-même constater que le comportement de l'enfant peut surpasser ses représentations et ainsi, il contribue à faire évoluer celles-ci, du moins, de façon ponctuelle.

En étant confrontées à ce type d'élève, les participantes de notre étude, afin de pallier à la « rigidité de l'élève » et à son « besoin de routine », se contraignent à initier peu d'interactions verbales avec ces enfants. Ainsi, elles se considèrent donc dans « l'obligation » (fonction justificatrice de la représentation selon Abric (1994)) d'instaurer des systèmes de pictogrammes et de mettre des structures.

Kim 1-5

dans tous les cas l'utilisation des pictogrammes et de structures qui revient souvent c'était gagnant

Isaap 1-16

j'avais toujours ces pictogrammes là parce que je me disais regarde - c'est universel - il comprend

JoJoe 2-7

c'est le seul à qui on est obligé de mettre ça (picto)

Isaap 1-7

le mot est écrit en pictogramme de la séquence pour les deux enfants TED - afin qu'ils puissent suivre

Issap 2-6

mais ce type d'enfants-là - non - - quand c'est pour /// on arrive on tourne les picto - on arrive on fait ça ça ça - et puis ne change pas ça

Malgré le fait que les enseignantes de notre étude aient remarqué l'inefficacité de ces méthodes avec certains enfants, elles persistent à les instaurer et à les utiliser. Sans douter de l'efficacité des aides visuelles, nous nous questionnons sur leur emploi systématique, sans égard aux caractéristiques personnelles de l'enfant.

Kim 1-12

et puis même avec les pictos Jacques il ne sera pas porté à les regarder

JoJoe 1-59

il va regarder il va dire coller - OK mais il va prendre ses ciseaux ses crayons - il va dire ce qu'il voit mais /// on a bien essayé mais

JoJoe 1-60

les pictos ça ne donne rien

JoJoe 1-60

ça ne faisait pas de sens pour lui

Il est intéressant de souligner que le fait que l'enfant ne réponde pas positivement à ces interventions est en soi une difficulté de plus, puisque les enseignantes considèrent que « comme il est TED », l'enfant devrait se conformer au type d'aide qu'elles tentent d'implanter puisque c'est ce type d'outil qui est utilisé avec les personnes ayant ce trouble. Même dans leur différence, ils doivent être comme les autres.

5.1.4 Comportements d'opposition

Enfin, le fait qu'un enfant présente un comportement d'opposition représente la difficulté principale identifiée par les enseignantes. Ce constat a également été réalisé par différents auteurs, qui considèrent que les comportements de nature agressive peuvent entraver l'intégration scolaire d'enfants autistes (Tardif, 1994; Rogé, B., Philip, C. et A. Rebourg, 1994). Il semble intéressant de mentionner que pour Rogé (2003), ces comportements peuvent résulter de certaines difficultés que l'enfant présente au niveau du langage.

Il est toutefois à signaler que, dans le cadre de notre étude, d'une enseignante à l'autre, « un comportement d'opposition » ne veut pas dire la même chose. En effet, il peut s'agir d'un refus à une demande, de désobéissance ou encore d'une manifestation de comportement agressif (dirigé vers soi-même ou vers l'autre, bris de matériel, etc.).

Kim 1-24

il fait des crises

Jojo 1-39

tirer les crayons par terre casser la mine exprès faire des fusées avec ses crayons - tu sais tout ce qui était ici - cracher sa nourriture quand c'est la collation

Malgré leurs perceptions différentes, elles utilisent toutes la même phrase afin de décrire le comportement de l'enfant ayant un TED, formule qui relève d'ailleurs davantage de la représentation sociale :

Tableau 5.1

Perception du mot désorganisé selon les enseignantes	
Jojoë	<p>Jojoë 2-2</p> <p>il était <i>désorganisé</i> complètement - tu sais je veux dire - - mettons qu'on est au tapis en train d'expliquer les consignes - lui il est debout - - il se lève et s'en va jouer /// bon non - tu arrêtes d'expliquer - - Simon vient ici et là il est au tapis il bouge ou il tape il donne des coups de pieds il se relève et là il boude parce que ça ne lui tente pas</p>
Isaap	<p>Isaap 2-3</p> <p>c'est ce que je trouve le plus difficile dans le fond dans toute ma carrière avec les TED - - avec les enfants TED c'est quand ils deviennent <i>désorganisés</i> et que l'escalade s'en va vers la crise - - tu la sens - tu la sens - tu la sens et pouf - - là ça éclate et puis quand ça éclate c'est souvent difficile à ramener</p>
Kim	<p>Kim 1-19</p> <p>j'ai l'impression qu'il comprend ce qu'on lui demande celui-là - mais il faut lui redire - et il faut le recentrer sur la tâche parce qu'il est porté à se <i>désorganiser</i></p> <p>CE 1-20</p> <p>et se désorganiser c'est</p> <p>Kim 1-20</p> <p>bien en fait il est en train de faire quelque chose et puis là il y a un ami à côté de lui qui parle à l'autre et bien là ah il a entendu quelqu'un qui parle alors il va se mettre à parler et puis il oublie qu'il a quelque chose à faire [...]</p>

Le terme « désorganisé » ne signifie donc pas du tout la même chose pour toutes les enseignantes, et leur point de vue se modifie dépendamment des situations. Être désorganisé peut signifier que l'enfant n'est plus à sa tâche, qu'il manifeste un comportement d'opposition ou encore qu'il semble ne pas comprendre une situation. Malgré cette divergence d'interprétation, l'expression est couramment employée lorsqu'il est question du trouble envahissant du développement. À l'instar des représentations identifiées antérieurement au sujet des différentes caractéristiques du trouble envahissant du développement, cette « phrase toute faite » semble être devenue, par la force des choses, un stéréotype. Malgré les différences notoires entre les situations où les enseignantes identifient

l'élève comme « désorganisé », il reste que selon elles, « les élèves TED » se désorganisent. Même lorsqu'il émet un comportement « d'écolier » (parler à son copain, oublier qu'il a des choses à faire, boudier) au même titre que n'importe quel autre enfant. Pour l'enfant typique, l'enseignante dirait par exemple qu'il désobéit, alors qu'un enfant TED se désorganise.

Une des enseignantes a à composer, à l'intérieur de son groupe, avec un élève qui présente des problèmes de comportement. Pour elle, l'enfant est une « bombe à retardement » toujours sur le point d'exploser. Elle est toujours dans l'attente que « ça explose ».

Isaap 2-15

les crises tu ne le sais pas quand est-ce qu'ils vont arriver

Isaap 2-3

tu la sens tu la sens tu la sens et pouf - là ça éclate - - et puis quand ça éclate c'est souvent difficile à ramener

Isaap 2-3

souvent les crises sont tellement majeures

L'enfant est d'ailleurs stigmatisé dans ce rôle : il fait des crises. Îsaap ne peut le considérer comme un élève avec des forces et des faiblesses puisqu'il présente un attribut qui compromet les « attentes normatives des autres à propos de son identité » (Goffman, 1975). Elle le considère plutôt comme un « TED » qu'elle doit gérer afin qu'il ne fasse pas de crise.

Pour deux des enseignantes, le recours à la technicienne est la voie de sortie lorsque survient un épisode de « crise ».

Isaap 1-5

c'est elle que si l'enfant fait une crise qui va s'occuper de cet enfant

Kim 2-15

il était fâché cette fois-là et Sandra n'était pas dans la classe alors j'ai attendu

Aussi, les enseignantes utilisent souvent l'exclusion en réponse à un comportement d'opposition. Cette exclusion peut se réaliser de différentes manières : exclusion dans le corridor, exclusion des sorties, les autres enfants qui sortent, etc. Elle peut être faite en présence d'une tierce personne ou non.

Isaap 2-3

on est obligé de sortir les enfants

Kim 2-2

il a été retiré et il est retourné chez lui

Kim 2-10

l'enfant souvent tu le retires alors il est dans le corridor

Cette solution, considérée par les enseignantes comme étant la plus adéquate, renvoie aux propos avancés par Giust-Desprairies (2003) qui veut que les enfants ne soient pas à leur place au sein de ce groupe « puisqu'ils ne correspondent pas aux élèves qu'on attend, aux élèves qu'on avait eus et donc à ceux qui avait présidé à une représentation de soi comme bon professionnel » (p. 4). L'auteure ajoute que la présence de ces enfants qui s'éloignent de la norme confronte l'enseignant à l'identité professionnelle à laquelle il se rattache. Pour éviter cet affront, qui ne peut que remettre en question tout ce qu'il est, l'enseignant n'a guère le choix et se doit d'exclure l'enfant : « ces élèves-là viennent effracter notre représentation de nous-mêmes comme professionnels compétents, donc, ils ne doivent pas être là » (p. 4). Les enseignantes quant à elles justifient cette façon de faire et affirment qu'elles utilisent l'exclusion principalement afin de s'assurer que l'enfant et le reste du groupe soient en sécurité.

Isaap 2-10

tu ne sais pas non plus jusqu'où il peut aller quand il fait une crise

Isaap 2-3

on le sort un pour le protéger lui et deux pour protéger les autres

Kim 2-13

tu sais un enfant ça peut être fort quand il est sur l'adrénaline - - et puis là je me demandais si ça pouvait être dangereux pour mon groupe - s'il pouvait être un danger pour mon groupe

Pourtant, ce moyen est également utilisé pour prévenir l'apparition de comportements d'opposition. Par exemple, tous les midis, les enfants dînent avec une préposée à une table désignée et ensuite font des activités dirigées par la préposée, en retrait des autres élèves. Aussi, un des enfants ne participe pas à la sortie et reste à la maison parce que les enseignantes présument qu'il y aura une crise si son horaire est modifié.

Isaap 2-6

c'est sûr qu'on va avoir une crise - on serait débarqués de l'autobus pour reprendre l'autobus - - alors probablement qu'il y aurait eu une crise

Par ailleurs, une des enseignantes souligne que l'emploi de l'exclusion pour faire face à la difficulté de l'opposition provoque en l'enfant lui-même de l'opposition. Il réagit négativement au fait d'être exclu du groupe. L'enseignante considère que cette réaction est due à une coupure avec un objet tangible (« il ne voit plus les ordinateurs ») et non pas à un retrait social.

Une autre enseignante considère que l'exclusion pour contrecarrer l'opposition de l'enfant relève plutôt de la confrontation avec celui-ci et n'est pas une bonne solution. Elle laisse tout de même la technicienne utiliser ce moyen lorsqu'elle prend la décision de lui « exiger » de quitter l'ordinateur.

Kim 2-15

et elle a dit là on va lui exiger - il y a aussi un petit X qu'on peut mettre sur l'objet /// sur la chose qu'on ne veut pas qu'il fasse - fait que là tu mets le X - - mais ça le X c'est assez /// moi à chaque fois que je l'ai utilisé ça a fait plus de /// tu sais il ne s'opposait plus si tu l'avertissais d'avance /// tu lui dis non et bang - il sait que ça veut dire qu'il n'a pas le droit - - et puis même à la limite Sandra elle a déjà fermé l'écran de l'ordinateur /// je pense que ça créé encore plus de remous

Elle se dissocie de cette façon de faire en disant que lorsqu'elle est seule, elle utilise d'autres méthodes qu'elle juge plus efficaces. Il est intéressant de se pencher sur cet épisode car le discours de l'enseignante traduit une discordance entre la représentation du comportement que l'enfant devrait émettre et les moyens qu'elle utilise dans sa pratique lorsqu'elle intervient elle-même. Lors de cet échange avec l'enfant, Kim et la technicienne étaient déjà sur la défensive puisqu'elles appréhendaient une « crise ». Elles étaient déjà en mode réactionnaire avant même que l'enfant ne démontre de l'opposition.

5.2 Expériences positives vécues selon le discours des enseignants lors de situations d'intégration d'élèves présentant un TED

Malgré les difficultés identifiées précédemment par les enseignantes, il n'en demeure pas moins que chacune d'elles a vécu, au cours de son expérience d'intégration, des moments qu'elle considère comme étant positifs. Bien entendu, comme tous les contextes d'intégration sont différents, et ce tant par l'enfant qui est unique que par l'enseignante qui l'est également, les expériences jugées positives sont nombreuses.

Il est toutefois capital de mentionner que la majorité de ces moments, racontés par les enseignantes et considérés comme étant positifs, sont survenus lorsque le comportement de l'enfant présentant un TED avait surpassé les représentations qu'elles entretenaient. Ces représentations ont été dépassées par l'agir de l'enfant et il en a résulté des expériences qui,

pour les enseignantes, se sont révélées positives. Ce faisant, l'enfant a émis un comportement qu'elles n'auraient jamais espéré, comme l'exprime si bien cette phrase :

Isaap 1-8

je te parle du moment le plus magique qui est le plus beau que je n'aurais jamais cru avec ces deux enfants-là

À l'instar d'Abric (1989), qui souligne que la représentation « est déterminée à la fois par le sujet lui-même (son histoire, son vécu), par le système social et idéologique dans lequel il est inséré, et par la nature des liens que le sujet entretient avec ce système social », nos résultats semblent illustrer que c'est par l'expérience qu'elle acquiert et par le contact quotidien auprès de ces enfants que l'enseignante parvient à transformer les représentations acquises précédemment et à intervenir de façon plus ciblée auprès de l'enfant. Le tableau suivant (4.2) présente quelques-unes de ces représentations qui ont été surpassées.

Tableau 5.2

Lorsque le comportement surpasse la représentation de l'enseignante...

Représentations	Expérience positive
Isaap 1-10 on a le système PECS avec cet enfant-là parce qu'il n'a pas de mots	Isaap 1-10 eh bien dans son babillage il nous mettait le mot cheval partout - - et il nous a montré toutes les pages et on l'a félicité et il avait les yeux tellement pétillants - c'était fantastique
Jojoie 1-68 parce que un enfant qui ne se sent pas concerné parce que tout est trop dur ou parce qu'on lui parle chinois	Jojoie 1-45 dans le fond c'est notre paye ça - eh bien pour moi en tout cas c'est ma paye - - quand l'enfant est content d'avoir appris d'avoir réalisé quelque chose je me dis c'est le but
Kim 1-9 je ne sais pas trop les émotions eux autres est-ce qu'ils les "size" - est-ce qu'ils les comprennent - pas vraiment peut-être	Kim 1-9 il s'est mis à faire semblant de pleurer - et il était content /// nous on était crampés - parce que là ça fait un gros exploit pour lui dans le fond parce qu'il avait compris être triste c'est pleurer

L'analyse du discours des enseignantes nous a permis de mettre en relief leurs « configurations internes » vis-à-vis certaines caractéristiques des enfants présentant un TED (Bertaux, 2005). Ces enseignantes ont cependant été ponctuellement bouleversées dans leurs représentations lorsque les élèves ont émis des comportements auxquels elles ne s'attendaient pas.

Il semble que les enseignantes perçoivent positivement les moments vécus avec l'élève qui est intégré lorsque son comportement est semblable à celui d'un comportement d'écologiste. Elles voient d'un œil positif leur relation avec l'enfant lorsqu'il se comporte « comme les autres ». Le fait que l'enfant soit en mesure d'effectuer certains apprentissages est très valorisant pour Jojo et lui procure un sentiment de fierté. L'enseignante considère que l'enfant est heureux d'être semblable à ses pairs puisqu'il a vécu des victoires au niveau scolaire.

5.3 Conditions qui facilitent le travail des enseignants lors de l'intégration scolaire d'enfants ayant un trouble envahissant du développement

Comme nous l'avons démontré précédemment, suite aux difficultés ressenties par nos participantes, des moyens ont été mis en place par ces dernières afin de rendre plus aisé leur travail auprès des élèves présentant un trouble envahissant du développement. À la lumière de ces données, il nous a été possible de faire ressortir, dans le discours des enseignantes, les conditions qu'elles jugeaient essentielles afin de faciliter leur travail lors de l'intégration scolaire de ces enfants. Comme elles l'ont elles-mêmes exprimé, la seule présence de ces conditions lors de l'intégration d'un enfant ayant un TED constitue un « facteur facilitant l'exercice de leurs fonctions ». Ces conditions, qui prennent forme lorsqu'un besoin se fait sentir, sont d'ailleurs liées aux représentations qu'entretiennent les enseignantes.

Ainsi, nous pouvons les voir émerger dans le discours des enseignantes de notre étude à différents moments. Par exemple, lorsque les enseignantes expriment les épreuves vécues lors des débuts d'années, elles identifient la présence de la technicienne en éducation spécialisée comme étant la solution. Elles perçoivent que la technicienne en éducation spécialisée possède un savoir qu'elles-mêmes ne détiennent pas et donc, voient en elle un outil qui facilitera leur travail auprès de l'enfant ayant un trouble envahissant du développement.

Isaap 1-5

[...] il faut que tu sois accompagné d'une technicienne [...] parce que - une technicienne c'est la personne qui connaît ce type d'enfant-là - parce qu'elles en côtoient à tous les ans [...]

Le besoin surgit parfois aussi en fin de discours, comme pour venir clore les propos de l'enseignante en regard de l'intégration.

Isaap 2-20

l'intégration pas à n'importe quel prix /// dans des conditions idéales [...] l'appui de ta direction - donnez-nous de la /// donnez-nous des formations quand on sait on est moins niais est on fait moins de gaffes parce qu'on sait pas ce que /// quand on ne sait pas des fois ça ne marche pas vraiment nos affaires /// non mais c'est vrai /// moi j'aurais aimé qu'on ajoute - - mais je sais que c'est toujours une question de budget - *mais j'aurais aimé ça qu'on fasse des tables rondes où on aurait pu échanger sur notre type d'enfant* c'est parce que je sais que je suis une privilégiée d'avoir une technicienne pratiquement à temps plein parce que je sais que dans une école en ville cette pauvre fille ne l'a que cinq heures par semaine et elle a un cas aussi lourd que moi et ça je trouve ça inacceptable - il faut qu'on le dise /// regarde on est pas des martyrs - - tout le monde a le droit à une éducation de qualité et *si on veut les intégrer dans nos classes donnez-nous les moyens pour ne pas pénaliser tous les autres enfant*

Le discours de cette enseignante renvoie au concept d'identité professionnelle. Isaap perçoit effectivement que le fait d'obtenir des moyens qui l'aideraient dans son travail ferait en sorte qu'elle pourrait retrouver cet équilibre d'autrefois (Giust-Desprairies, 2003) qui a été bouleversé par la venue de cet élève différent (Kabano, 2001), et qui ferait en sorte que « les autres ne seraient pas pénalisés ».

Selon l'analyse du discours des enseignantes, « l'ensemble des éléments à réunir ou des actions à poser pour que l'intégration puisse réussir » (Doré, Wagner et Brunet, 1996, p. 80) survient à divers moments mais semble toujours être la réponse à un besoin ressenti. Ces conditions, provenant du discours des enseignantes, seront classées selon différentes catégories afin d'en optimiser la lecture. Pour réaliser cette classification, nous nous sommes inspirées des travaux de Goupil et Boutin (1983). Nos données seront donc organisées de la façon suivante : les acteurs de l'intégration et l'organisation de la scène.

5.3.1 Les acteurs de l'intégration

5.3.1.1 Les enseignantes

Les participantes de notre étude considèrent que le fait d'avoir une personne présente à l'intérieur de la classe est la condition essentielle afin de les aider dans leur travail d'enseignante intégratrice. Cette personne, selon les dires de nos enseignantes, doit posséder des qualifications à l'égard du TED afin d'accompagner l'enfant et de pouvoir faire la préparation du matériel. Il semble d'ailleurs que le fait d'avoir à sa disposition du matériel adapté permette d'alléger la tâche de l'enseignante, qui n'a pas besoin de prendre le temps de le fabriquer.

Kim 1-3

le fait est qu'en maternelle - qu'il y a des techniciennes - justement - ça été super facile

Jojo 2-31

j'aurais aimé quelqu'un avec des outil

Isaap 1-17

elle a tout rebâti le matériel là /// je découpe je dessine je colle j'écris je trace je plie - - elle me les a tous refaits /// elle a tout refait mon matériel - - et puis c'est correct /// mais moi je ne l'aurais pas fait /// je n'aurais pas le temps

Elles précisent cependant qu'il est capital que cette aide soit implantée dès le début de l'année scolaire.

Jojo 2-37

il faut de l'aide en début d'année - - c'est la base - - le bon début - - bien partir pour tout le monde /// une présence avec soi pour s'appuyer

Nos enseignantes ont souligné qu'entretenir des relations positives avec leurs collègues, la direction ainsi qu'avec les parents de l'enfant ayant des besoins différents est un atout de plus.

Kim 2-29

tout le monde s'est porté à mon besoin si j'en avais un

Isaap 2-16

ça prend une direction qui t'épaule - ça c'est bien important - - qui va te suivre dans cette démarche-là

Isaap 1-21

si notre relation est très bonne entre eux et moi c'est certain que ça va très bien aller avec leur enfant - si l'enfant se sent tiraillé entre la prof et leurs parents ça va être l'enfer et pour moi et pour lui

5.3.2 L'organisation de la scène

Pour être adéquatement préparées à la venue de l'élève qui a un trouble envahissant du développement, les enseignantes indiquent que la formation est nécessaire. Pourtant, elles ont exprimé certaines lacunes tant au niveau de la formation initiale que de celle en cours d'emploi.

Kim 1-5

à l'université je ne peux pas dire qu'ils m'ont outillé super bien

Isaap

donnez-nous de la /// donnez-nous des formations

Kim 1-6

toutes les infos qu'on peut aller chercher c'est certain que ça va aider ces élèves-là

Pour Moreau, Maltais et Herry (2005), il semble qu'il y ait différentes façons d'aborder la formation du personnel dans les milieux inclusifs. Le partage d'expertises entre les différents partenaires de l'intégration constitue un élément de base dans la formation du personnel. Questionner directement les enseignants qui incluent des enfants au sein de leur groupe sur leurs besoins de formation constitue aussi une façon de s'assurer de la bonne démarche. Inclure les parents de sorte qu'ils partagent leurs connaissances à propos de leur

enfant les incite à une collaboration plus étroite avec le milieu éducatif. Enfin, offrir des stages de formation en milieu de travail et favoriser la participation du personnel enseignant à différents colloques et congrès contribuent à l'assurance que le personnel soit formé pour accueillir un élève différent.

À l'instar des résultats de l'étude de Moreau et de ses collaborateurs (2005), Isaap affirme qu'elle aurait apprécié discuter de ses élèves avec d'autres intervenants.

Isaap 2-20

j'aurais aimé ça qu'on fasse des tables rondes où on aurait pu échanger sur notre type d'enfant

Les enseignantes indiquent également qu'il est nécessaire de prévoir, d'anticiper la venue de l'élève au sein de leur groupe. Pour ce faire, il faut d'abord préparer l'enfant à son arrivée dans la classe.

Jojo 1-30

il est venu au mois de mai l'an passé - là - pour faire la visite

Ensuite, il faut sensibiliser les autres élèves de la classe.

Isaap 1-8

les enfants de la classe connaissaient l'histoire des deux enfants TED - je leur avais raconté en octobre un livre merveilleux qui s'appelle Lolo

Sur le plan plus administratif, le fait que les groupes de maternelle soient divisés pour en diminuer le nombre d'élèves a contribué à faciliter le travail des enseignantes.

Jojo 2-3

une chance que la classe était divisée à 15

Enfin, la libération des enseignantes pour assister à des rencontres et pour remplir les documents afférents à la présence de l'enfant ayant un trouble envahissant du développement participe à rendre la tâche des enseignantes plus aisée.

Isaap 1-14

j'aurai quelqu'un dans la classe pour pouvoir remplir les documents

En définitive, selon le discours de nos enseignantes, l'intégration d'élèves ayant un trouble envahissant du développement est rendue possible grâce à la présence de ces mesures qui facilitent leur travail au quotidien.

Isaap 2-20

l'intégration pas à n'importe quel prix /// dans des conditions idéales [...] tout le monde a le droit à une éducation de qualité et si on veut les intégrer dans nos classes donnez-nous les moyens pour ne pas pénaliser tous les autres enfants

JoJoe 1-38

[...] tu sais c'est le fun l'intégration mais si on a l'aide qui va avec - parce qu'on pénalise ceux qui en ont besoin et ça - - je reproche ça beaucoup à ceux qui /// ok on /// oui intégrait les - pas de trouble - - mais donnez-nous l'aide qui va avec [...] intégrer oui mais à quel prix /// non si on n'a pas l'aide qui va avec /// non

À l'instar de Doré, Wagner et Brunet (1996), nous croyons que l'intégration scolaire peut réussir si une combinaison de plusieurs conditions est réalisée. La présence de ces conditions contribue, selon nous, à faciliter le travail des enseignantes œuvrant auprès d'enfants différents.

CONCLUSION

Le point de départ de ce projet de recherche était d'examiner des situations d'intégration scolaire d'enfants présentant un trouble envahissant du développement. Suite à la lecture de différents écrits disponibles sur le sujet, nous avons plutôt choisi d'orienter notre exploration vers les enseignants, considérant que, en dépit du rôle indispensable qu'ils jouent dans le processus d'intégration, peu d'études leur avaient été consacrées. Nous nous sommes ainsi penchée sur la problématique des enseignants de classe de maternelle qui intègrent, au sein de leur classe, des élèves ayant un trouble envahissant du développement.

Notre intention initiale était de déterminer si les enseignants qui composent avec des élèves présentant un tel diagnostic entretiennent des représentations à leur égard et à propos de l'intégration. De ce fait, l'objectif qui a guidé la réalisation de notre travail s'énonçait comme suit :

Analyser les représentations qu'ont les enseignants de leur réalité lors d'expériences d'intégration scolaire, d'enfants de 5-6 ans qui ont un trouble envahissant du développement et qui cheminent au sein d'une classe de maternelle ordinaire.

De sorte que nous puissions établir, d'une part, des liens entre les diverses difficultés anticipées ou rencontrées par l'enseignante, sa conception d'une intégration scolaire réussie, son rôle d'enseignante intégratrice ainsi que sa façon de concevoir le trouble envahissant du développement et les mesures d'intégration mises en place dans sa classe. D'autre part, l'étude voulait faire ressortir les conditions identifiées par nos participantes comme contribuant à faciliter leur rôle d'enseignante intégratrice.

Dans le but de parvenir à accéder aux représentations sociales des enseignants, nous avons privilégié l'utilisation du récit de vie. Nous considérons que ce type d'entretien était préférable à tout autre puisqu'il nous a permis de cerner, dans le discours de nos

participantes, le mode de fonctionnement de cette situation sociale spécifique que constitue l'intégration scolaire d'enfants présentant un trouble envahissant du développement (Bertaux, 2005). Comme nous l'avons énoncé dans les chapitres précédents, l'enseignante, de par son expérience, a acquis des connaissances pratiques. Le récit de vie a justement comme visée de cibler ces pratiques et de faire émerger ce qui est vécu concrètement sur le terrain.

Cette étude de cas visait donc la compréhension du phénomène que constitue l'intégration scolaire d'enfants ayant un trouble envahissant du développement selon la perspective de trois enseignantes. Les trois participantes de notre recherche œuvrent dans la même école, qui fait partie d'une commission scolaire dite inclusive, c'est-à-dire que chaque enfant est scolarisé à l'école de son quartier puisque dans cette commission scolaire, il y a très peu de classes spéciales.

Il va sans dire que chaque expérience vécue par nos participantes est unique et contextualisée. Pourtant, comme nous l'avons exprimé lors des chapitres précédents, à travers le discours des enseignantes, nous avons retrouvé de multiples similitudes. Tel que nous pouvions le pressentir, l'utilisation du récit de vie nous a permis d'illustrer que les enseignantes de notre étude entretenaient effectivement différentes représentations à l'égard des enfants qui présentent un trouble envahissant du développement. En effet, il nous a été donné de rencontrer des récurrences présentes d'une enseignante à l'autre. Ces récurrences, qui étaient parfois formulées de façon différente, ou, à l'inverse, en utilisant exactement les mêmes mots, font montre qu'au travers des discours de nos participantes, il y a présence de stéréotypes, de locutions figées et de phrases « toutes faites ».

L'analyse de nos données a également permis de révéler que, sous-jacente aux représentations des enseignantes se cachait la notion d'identité professionnelle. Aussi, nos résultats ont laissé paraître qu'en situation d'intégration, les représentations des enseignantes à l'égard du langage sont omniprésentes. À tel point qu'elles s'entremêlent aux autres

représentations des enseignantes sur les différentes caractéristiques des élèves présentant un TED, de l'éducabilité de ces derniers, de leur devenir social et scolaire et même de celles liées à leur intégration.

Nous considérons qu'il serait primordial de s'intéresser spécifiquement aux représentations d'enseignants à l'égard des capacités langagières des élèves présentant un TED. Le fait de s'attarder à cet aspect nous semble important puisque, d'une part, ces enfants éprouvent des réelles difficultés au niveau du langage expressif et réceptif et que, d'autre part, dans l'exercice de son métier, l'enseignant doit composer avec cette réalité particulière pour aider l'élève ayant un TED à progresser et grandir. Il nous apparaît donc essentiel de tenir compte de ces représentations si nous voulons parvenir à faire évoluer les pratiques.

Par ailleurs, il semble que certaines représentations soient bien fixées et demeurent difficiles à modifier, malgré les constats que les enseignantes ont faits de par leur expérience auprès d'élèves qui ont un trouble envahissant du développement. À titre d'exemple, nous évoquerons l'utilisation de pictogrammes pour tous. Malgré le fait qu'elles aient remarqué, dans leurs pratiques, que les pictogrammes n'étaient pas efficaces pour tous les enfants, elles persistent à les utiliser. La question ici n'est pas de remettre en doute l'utilité des aides visuelles, qui est d'ailleurs bien établie. Il s'agit plutôt de se questionner à savoir si le simple fait d'avoir un TED est suffisant pour que la mise en place d'un système de pictogrammes soit systématique, sans égard aux caractéristiques personnelles de l'enfant.

Aussi, il s'avère que les comportements d'opposition constituent pour nos enseignantes une difficulté majeure dans l'intégration des élèves présentant un trouble envahissant du développement. Toutefois, il apparaît qu'il existe des différences notables dans les situations rapportées par les enseignantes identifiant l'élève comme présentant des comportements d'opposition. Malgré ces divergences d'interprétation, elles utilisent toutes la même expression (enfant « désorganisé », se « désorganise ») afin de décrire le comportement de l'enfant ayant un TED. Cette formule relève d'ailleurs davantage de la représentation sociale.

Nos résultats, à savoir si ces dites représentations guident les actions éducatives des enseignantes, s'accordent avec les paroles d'Abric (1994), qui souligne que « l'existence d'une représentation de la situation préalable à l'interaction elle-même fait que dans la plupart des cas, « les jeux sont faits à l'avance », les conclusions sont posées avant même que l'action ne débute » (p. 17). Ainsi, en analysant le discours des enseignantes, nous avons constaté que leurs pratiques quotidiennes étaient guidées par les représentations qu'elles entretenaient. Comme nous l'avons maintes fois mentionné, leurs pratiques sont imprégnées de l'image qu'elles se font du trouble et de ses caractéristiques : la « rigidité de l'enfant », sa « compréhension du langage », son « incompréhension des sentiments », son « besoin de routine », ses « désorganisations » et l'utilisation de structures « pour ne pas s'éparpiller ». L'exemple cité ci-haut sur l'utilisation des pictogrammes en fait d'ailleurs la démonstration.

Malgré tout, certaines représentations semblent avoir ponctuellement évolué. En effet, de par leur expérience de vie quotidienne auprès de ces enfants, les enseignantes ont été témoins de situations qui les ont surprises et qui se sont heurtées aux représentations qu'elles entretenaient à l'égard des élèves ayant un trouble envahissant du développement. Ce faisant, ces représentations se sont modifiées et continuent d'évoluer lorsque d'autres situations de ce genre surviennent. Lantier (1994) en arrive d'ailleurs aux mêmes conclusions : les enseignants, par l'expérience qu'ils ont vécue au quotidien auprès d'enfants différents, acquièrent certaines connaissances sur ces élèves particuliers. À l'instar des participants de l'étude de Lantier (1994), c'est par le contact avec la différence que la compréhension que nos enseignantes s'en font est maintenant modifiée. Ainsi, les représentations qu'elles ont toujours entretenues à l'égard de certaines caractéristiques de ces enfants se transforment. Dans ce cas, elles sont à même de constater la panoplie de possibilités qui s'offre aux élèves.

Pour illustrer ces propos, nous évoquerons une situation présentée lors de l'analyse des résultats. Une des enseignante de l'étude a pris l'initiative d'oser et d'effectuer des changements à sa pratique quotidienne (modification d'horaire) et a finalement constaté que les représentations qu'elle entretenait à l'égard d'un de ses élèves était bien différente de la réalité. En effet, le comportement de l'enfant est allé au-delà des représentations qu'elle s'en

faisait. Elle en a d'ailleurs été agréablement surprise. C'est donc par l'intervention directe auprès de l'enfant et par l'investissement de son rôle d'enseignante qu'elle a pu construire un vécu personnel avec l'enfant. Ainsi, l'accumulation d'expériences et de situations surpassant ses représentations ont fait en sorte que ces dernières ont pu évoluer et se transformer. Cette réussite lui a permis de faire progresser ses représentations et du même coup, a modifié ses actions.

D'ailleurs, mentionnons que ces moments où le comportement de l'élève ayant un trouble envahissant du développement a surpassé les représentations entretenues ont été perçus par les enseignantes comme étant des situations positives qu'elles ont vécues avec l'élève.

Enfin, l'intégration scolaire d'enfants ayant un trouble envahissant du développement est perçue comme réalisable par les participantes de notre étude si des conditions sont mises en place. Les enseignantes sont unanimes : la première condition à mettre sur pied pour faciliter leur travail lors de situations d'intégration d'enfants ayant un TED est de leur octroyer de l'aide directe à l'intérieur de la classe et ce, dès le début de l'année. En effet, les premières semaines ont été un moment qui a engendré de grandes difficultés pour les enseignantes ayant participé à notre étude. Elles considèrent donc que de leur permettre de débiter l'année avec une personne supplémentaire au sein de leur classe constituerait un atout de plus afin de rendre leur travail d'enseignante intégratrice plus aisé.

Cette recherche ne peut être conclue sans que nous en ayons évoqué les limites. Bien que, dès le départ, notre étude n'avait aucune visée de généralisation, il est évident que le nombre restreint de participantes et le fait qu'elles enseignent toutes à la même école ne permet pas de vérifier si nos résultats concordent avec la réalité d'autres enseignants qui intègrent des élèves ayant un trouble envahissant du développement. Il serait donc intéressant d'élargir le spectre de la recherche de façon à examiner si le quotidien de nos enseignantes, qui travaillent d'ailleurs dans une commission scolaire inclusive, est semblable à celui d'enseignantes œuvrant dans une commission scolaire plus typique. Également, sans

toutefois considérer cela comme une limite en soi, l'observation des pratiques quotidiennes des participantes de notre étude aurait pu appuyer leur discours, ce qui aurait contribué à une analyse plus approfondie de leur situation d'intégration.

Les résultats de cette recherche nous portent à croire qu'en intervenant directement sur les représentations des enseignants, par exemple par des formations, une évolution est possible, et alors leur travail auprès des enfants ayant un trouble envahissant du développement pourrait être facilité. Ainsi, travailler sur les représentations des enseignants afin de les faire évoluer et les transformer pourrait faire changer les pratiques éducatives auprès des enfants présentant ce trouble, lorsqu'ils se retrouvent en contexte de scolarisation.

Aussi, en considérant les singularités du trouble envahissant du développement, particulièrement lorsqu'il est question du langage, il nous semble intéressant de nous questionner à savoir si l'amélioration des capacités langagières et de compréhension du langage aurait des impacts sur l'amélioration des comportements d'opposition (Rogé, 2005), démarche que nous entreprendrons dans notre thèse de doctorat.

En définitive, nous ne pouvons passer sous silence cette citation de Jacquart (1978) qui quotidiennement nourrit notre réflexion et nous questionne sur notre rapport à l'autre...

Tolérer, c'est accepter du bout des lèvres, c'est bien vouloir, c'est de façon négative, ne pas interdire, cela sous-entend un rapport de force où celui qui domine consent, condescend à ne pas user de son pouvoir. Celui qui tolère se sent bien de tolérer, celui qui est toléré se sent doublement méprisé, pour le contenu de ce qu'il représente ou de ce qu'il professe et pour son incapacité à l'imposer (p. 206).

APPENDICE A

DSM-IV-TR

F84.0 [299.00] Trouble autistique

A. Un total de six (ou plus) parmi les éléments décrits en (1), (2), et (3) :

(1) altération qualitative des interactions sociales, comme en témoignent au moins deux des éléments suivants :

- (a) altération marquée dans l'utilisation, pour réguler les interactions sociales, de comportements non verbaux multiples, tels que le contact oculaire, la mimique faciale, les postures corporelles, les gestes
- (b) incapacité à établir des relations avec les pairs correspondant au niveau du développement
- (c) le sujet ne cherche pas spontanément à partager ses plaisirs, ses intérêts ou ses réussites avec d'autres personnes (p.ex. il ne cherche pas à montrer, à désigner du doigt ou à apporter les objets qui l'intéressent)
- (d) manque de réciprocité sociale ou émotionnelle

(2) altération qualitative de la communication, comme en témoigne au moins un des éléments suivants :

- (a) retard ou absence totale de développement du langage parlé (sans tentative de compensation par d'autres modes de communication, comme le geste ou la mimique)
- (b) chez les sujets maîtrisant assez le langage, incapacité marquée à engager ou soutenir une conversation avec autrui
- (c) usage stéréotypé et répétitif du langage, ou langage idiosyncrasique

(3) caractère restreint, répétitif et stéréotypé des comportements, des intérêts et des activités, comme en témoigne au moins un des éléments suivants :

- (a) préoccupation circonscrite à un ou plusieurs centres d'intérêts stéréotypés et restreints, anormale soit dans son intensité, soit dans son orientation
- (b) adhésion apparemment inflexible à des habitudes ou à des rituels spécifiques et non fonctionnels
- (c) maniérismes moteurs stéréotypés et répétitifs (p.ex. battements ou torsions des mains ou des doigts, mouvements complexes de tout le corps)
- (d) préoccupations persistantes pour certaines parties des objets

B. Retard ou caractère anormal du fonctionnement, débutant avant l'âge de trois ans, dans au moins un des domaines suivants : (1) interactions sociales, (2) langage nécessaire à la communication sociale, (3) jeu symbolique ou d'imagination.

La perturbation n'est pas mieux expliquée par un diagnostic de syndrome de Rett ou de trouble désintégratif de l'enfance

F84.2 [299.80] Syndrome de Rett

A. Présence de tous les éléments suivants :

- (1) développement prénatal et périnatal apparemment normaux
- (2) développement psychomoteur apparemment normal pendant les 5 premiers mois après la naissance
- (3) périmètre crânien normal à la naissance

B. Survenu, après la période initiale de développement normale, de tous les éléments suivants :

- (1) décélération de la croissance crânienne entre 5 et 48 mois
- (2) entre 5 et 30 mois, perte de compétences manuelles intentionnelles acquises antérieurement, suivi de l'apparition de mouvements stéréotypés des mains (p.ex. torsion des mains ou lavage des mains)
- (3) perte de la socialisation dans la phase précoce de la maladie (bien que certaines formes d'interaction sociale puissent se développer ultérieurement)
- (4) apparition d'une incoordination de la marche ou des mouvements du tronc
- (5) altération grave du développement du langage de type expressif et réceptif, associée à un retard psychomoteur sévère

F 84.3 [299.10] Trouble désintégratif de l'enfance

A. Développement apparemment normal pendant les 2 premières années de la vie au moins, comme en témoigne la présence d'acquisitions en rapport avec l'âge dans le domaine de la communication verbale et non verbale, des relations sociales, du jeu et du comportement adaptatif.

B. Perte cliniquement significative, avant l'âge de 10 ans, des acquisitions préalables dans au moins deux des domaines suivantes :

- (1) langage de type expressif ou réceptif
- (2) compétences sociales ou comportement adaptatif
- (3) contrôle sphinctérien, vésical ou anal
- (4) jeu
- (5) habiletés motrices

- C. Caractère anormal du fonctionnement dans au moins deux des domaines suivants :
- (1) altération qualitative des interactions sociales (p.ex. altération des comportements non verbaux, incapacité à établir des relations avec les pairs, absences de réciprocité sociale ou émotionnelle)
 - (2) altération qualitative de la communication (p.ex. retard ou absence du langage parlé, incapacité à engager ou à soutenir une conversation, utilisation du langage sur un mode stéréotypé et répétitif, absence d'un jeu diversifié de "faire semblant")
 - (3) caractère restreint, répétitif et stéréotypé, des comportements, des intérêts et des activités, avec stéréotypies motrices et maniérismes
- D. La perturbation n'est pas mieux expliquée par un autre Trouble envahissant du développement spécifique ni par une Schizophrénie.

F84.5 [299.80] Syndrome d'Asperger

- A. Altération qualitative des interactions sociales, comme en témoignent au moins deux des éléments suivants :
- (1) altération marquée dans l'utilisation, pour réguler les interactions sociales, de comportements non verbaux multiples, tels que le contact oculaire, la mimique faciale, les postures corporelles, les gestes
 - (2) incapacité à établir des relations avec les pairs correspondant au niveau du développement
 - (3) le sujet ne cherche pas spontanément à partager ses plaisirs, ses intérêts ou ses réussites avec d'autres personnes (p.ex. il ne cherche pas à montrer, à désigner du doigt ou à apporter les objets qui l'intéressent)
 - (4) manque de réciprocité sociale ou émotionnelle
- B. Caractère restreint, répétitif et stéréotypé, des comportements, des intérêts et des activités, comme en témoigne au moins un des éléments suivants :
- (1) préoccupation circonscrite à un ou plusieurs centres d'intérêt stéréotypés et restreints, anormale soit dans son intensité, soit dans son orientation
 - (2) adhésion apparemment inflexible à des habitudes ou à des rituels spécifiques et non fonctionnels
 - (3) maniérismes moteurs stéréotypés et répétitifs (p.ex. battements ou torsions des mains ou des doigts, mouvements complexes de tout le corps)
- C. La perturbation entraîne une altération cliniquement significative du fonctionnement social, professionnel, ou dans d'autres domaines importants.
- D. Il n'existe pas de retard général du langage significatif sur le plan clinique (p.ex. le sujet a utilisé des mots isolés vers l'âge de 2 ans et des phrases à valeur de communication vers l'âge de 3 ans).

- E. Au cours de l'enfance, il n'y a pas eu de retard significatif sur le plan clinique dans le développement cognitif ni dans le développement, en fonction de l'âge, des capacités d'autonomie, du comportement adaptatif (sauf dans le domaine de l'interaction sociale) et de la curiosité pour l'environnement.
- F. Le trouble ne répond pas aux critères d'un autre Trouble envahissant du développement spécifique ni à ceux d'une Schizophrénie.

F84.9 [299.80] Trouble envahissant du développement non spécifié (y compris autisme atypique)

On doit se servir de cette catégorie quand existent soit une altération sévère et envahissante du développement de l'interaction sociale réciproque ou des incapacités de communication verbale et non verbale, soit des comportements, des intérêts et des activités stéréotypés. Il ne faut pas alors que les critères d'un Trouble envahissant du développement spécifique, d'une Schizophrénie, d'une Personnalité schizoïde ou d'une Personnalité évitante soient remplies. Par exemple, cette catégorie inclut sous le terme de "autisme atypique" des tableaux cliniques qui diffèrent de celui du Trouble autistique par un âge de début plus tardif, par une symptomatologie atypique ou sous le seuil, ou par l'ensemble de ces caractéristiques.

Dans la CIM-10, l'autisme atypique est codé F84.1 (Ndt)

CIM-10

F83 TROUBLES SPÉCIFIQUES MIXTES DU DÉVELOPPEMENT

Catégorie résiduelle de troubles, mal définie et insuffisamment élaborée (mais nécessaire), caractérisée par la présence simultanée d'un trouble spécifique du développement de la parole ou du langage, d'un trouble des acquisitions scolaires, ou d'un trouble du développement moteur, sans qu'aucun de ces troubles ne prédomine suffisamment pour pouvoir constituer le diagnostic principal. Chacun de ces troubles spécifiques du développement s'accompagne habituellement d'une déficience globale, plus ou moins importante, des fonctions cognitives. Le diagnostic de trouble spécifique mixte doit être réservé aux cas présentant un chevauchement important de ces troubles du développement (p.ex. quand il existe des perturbations répondant aux critères d'au moins deux des catégories F80, 81 ou 82).

F84 TROUBLES ENVAHISSANTS DU DÉVELOPPEMENT

Groupe de troubles caractérisés par des altérations qualitatives des interactions sociales réciproques et des modalités de communication, ainsi que par un répertoire d'intérêts et d'activités restreint, stéréotypé et répétitif. Ces anomalies qualitatives, bien que variables dans leur intensité, infiltrent l'ensemble du fonctionnement du sujet, quelles que soient les situations. Dans la plupart des cas le développement est anormal dès la toute petite enfance et à quelques exceptions près, ces états pathologiques sont manifestes dès les cinq premières années. Habituellement, mais non constamment, il existe un certain degré de déficit cognitif général, mais en fait ces troubles sont définis en terme de comportement, déviant par rapport à l'âge mental de l'individu (que celui-ci présente ou non un retard mental). Il persiste des désaccords quant à la subdivision de l'ensemble du groupe des troubles envahissants du développement.

Dans certains cas, les troubles sont associés et probablement dus à des affections médicales (le plus souvent à des spasmes infantiles, une rubéole congénitale, une sclérose tubéreuse, une lipidose cérébrale, ou un syndrome du chromosome X fragile). Cependant, le diagnostic de ces troubles doit être posé à partir des caractéristiques comportementales, indépendamment de la présence ou de l'absence d'une quelconque affection médicale associée. Les affections médicales associées doivent être notées séparément. Le retard mental n'est pas une caractéristique constante des troubles envahissants du développement ; quand il est associé à l'un de ces troubles, il doit être noté séparément (sous F70, 79).

F 84.0 AUTISME INFANTILE

Trouble envahissant du développement, caractérisé par un développement anormal ou déficient, manifeste avant l'âge de trois ans avec une perturbation caractéristique du fonctionnement dans chacun des trois domaines suivants : interactions sociales, communication, comportement (au caractère restreint et répétitif). Le trouble survient trois à quatre fois plus souvent chez les garçons que chez les filles.

Directives pour le diagnostic :

Habituellement, il n'y a pas de période initiale de développement tout à fait normal; si tel était le cas, la période de normalité ne dépasse pas l'âge de trois ans. Il existe toujours des altérations qualitatives des interactions sociales. Celles-ci se traduisent par une appréciation inadéquate des signaux sociaux ou émotionnels, comme en témoignent : l'absence de réaction aux émotions d'autrui; le manque d'adaptation du comportement à contexte social; la faible utilisation des messages sociaux; la faible intégration des comportements de communication, sociaux et émotionnels; et, surtout, le manque de réciprocité sociale et émotionnelle. Il existe également toujours des altérations qualitatives de la communication. Celles-ci se traduisent par : un défaut d'utilisation sociale des acquisitions langagières, quel que soit leur niveau; des anomalies dans le domaine du jeu de "faire semblant" ou du jeu d'imitation sociale; une faible synchronisation et un manque de réciprocité dans les échanges conversationnels; un manque de souplesse dans l'expression verbale et un relatif manque de créativité et de fantaisie dans le processus de pensée; un manque de réaction émotionnelle aux sollicitations verbales et non verbales d'autres personnes; une utilisation déficiente des variations de rythme et d'accentuation pour traduire les modulations de la communication; un manque de gestes d'accompagnement pour accentuer et faciliter la compréhension de la communication parlée.

Le trouble se caractérise enfin par l'aspect restreint, répétitif et stéréotypé du comportement, des intérêts et des activités, comme en témoignent : une tendance à rigidifier et à ritualiser de nombreux aspects du fonctionnement quotidien (concernant habituellement aussi bien les activités nouvelles que les activités routinières et les jeux familiers); un attachement spécifique, surtout chez le petit enfant, à des objets insolites, typiquement de consistance dure; une insistance pour effectuer certaines activités routinières selon des rituels n'ayant pas de caractère fonctionnel (impliquant, par exemple, des préoccupations stéréotypées par des dates, des itinéraires ou des horaires); des stéréotypies motrices; un intérêt particulier pour les éléments non fonctionnels des objets (p.ex. leur odeur ou leur consistance); une résistance à des changements dans les activités routinières; une opposition à toute modification de l'environnement personnel (concernant, par exemple, le déplacement de meubles ou d'éléments de décoration).

En plus de ces caractéristiques diagnostiques spécifiques, les enfants autistes présentent souvent divers autres problèmes non spécifiques tels que des peurs ou des phobies, des troubles du sommeil et de l'alimentation, des crises de colère et des comportements agressifs. Les automutilations (p.ex. se mordre le poignet) sont assez fréquentes, en particulier lorsque le trouble s'accompagne d'un retard mental sévère. La plupart des enfants autistes manquent de spontanéité, d'initiative et de créativité dans l'organisation de leur temps de loisir et ont des difficultés à concevoir les décisions à prendre dans le cadre d'un travail (y compris lorsque les tâches elles-mêmes correspondent à leurs capacités). L'expression particulière des déficits inhérents à un autiste se modifie certes avec l'âge; toujours est-il que ces déficits persistent à l'âge adulte, et qu'ils se traduisent là encore par des problèmes de socialisation, de communication et d'intérêt. La survenue d'anomalies du développement avant l'âge de trois ans est nécessaire au diagnostic, mais le diagnostic peut être évoqué dans tous les groupes d'âge.

L'autisme infantile peut s'accompagner de niveaux très variables de QI, mais il existe un retard mental significatif dans environ trois quart des cas.

Inclure : psychose infantile
 Syndrome de Kanner
 Trouble autistique

Diagnostic différentiel. On doit évoquer un autre trouble envahissant du développement; un trouble spécifique de l'acquisition du langage, de type réceptif (F80.2) avec problèmes sociaux et émotionnels secondaires; un trouble réactionnel de l'attachement de l'enfance (F94.1); un trouble de l'attachement de l'enfance avec désinhibition (F94.2); un retard mental (F70, 79) avec troubles émotionnels comportementaux associés; une schizophrénie (F20) à début très précoce; un syndrome de Rett (F84.2).

Exclure : psychopathie autistique (F84.5)

F84.1 AUTISME ATYPIQUE

Trouble envahissant du développement qui diffère de l'autisme infantile par l'âge de survenue ou parce qu'il ne répond pas à l'ensemble des trois groupes de critères diagnostiques d'un autisme infantile. Ainsi, soit les anomalies ou altérations du développement se manifestent après l'âge de trois ans, soit les manifestations pathologiques ne sont pas suffisantes dans un ou deux des trois domaines psychopathologiques nécessaires au diagnostic d'autisme (interactions sociales, communication, comportement restreint, stéréotypé et répétitif). Cette dernière atypicité est particulièrement fréquente chez les enfants qui présentent un retard mental profond (chez ces enfants il est difficilement possible de mettre en évidence les comportements spécifiques anormaux requis pour le diagnostic d'autisme). Elle s'observe également chez les enfants qui ont un trouble spécifique sévère de l'acquisition du langage, de type réceptif; certains de ces enfants présentent en effet des symptômes sociaux, émotionnels et comportementaux qui se recoupent avec les caractéristiques d'un autisme infantile. L'autisme atypique constitue ainsi une entité clinique qu'il est justifié de séparer de l'autisme infantile.

Inclure : psychose infantile atypique
 Retard mental avec caractéristiques autistiques

F84.2 SYNDROME DE RETT

Trouble décrit jusqu'ici uniquement chez les filles, dont la cause est inconnue, et qui a été individualisé sur la base d'un début, d'une évolution et d'une symptomatologie caractéristiques. Le trouble se caractérise typiquement par un développement initial apparemment normal ou presque normal, suivi d'une perte partielle ou complète du langage et de l'usage des mains, associé à un ralentissement du développement crânien. Il survient habituellement entre 7 et 24 mois. La perte de la motricité volontaire des mains, les mouvements stéréotypés de torsion des mains et une hyperventilation, sont particulièrement caractéristiques de ce trouble. Le développement social et du jeu sont arrêtés dès les deux ou trois premières années, alors que l'intérêt social est habituellement conservé. Au cours de la deuxième enfance, on observe souvent une ataxie du tronc et une apraxie, associées à une scoliose ou à une cypho-scoliose, et parfois des mouvements choréo-athétosiques. Le trouble

entraîne toujours un retard mental sévère et s'accompagne fréquemment de crises épileptiques, survenant au cours de la première et seconde enfance.

Directives pour le diagnostic :

Dans la plupart des cas, le trouble débute entre 7 et 24 mois. La caractéristique la plus typique est la perte de la motricité volontaire des mains et celle des performances acquises dans le domaine de la manipulation motrice fine. Cette perte s'accompagne : de la perte totale ou partielle - ou de l'absence - de développement du langage; de mouvements stéréotypés des mains (à type de torsion ou de lavage), avec les bras en flexion devant la poitrine ou le menton; d'une tendance à mouiller les mains avec de la salive; d'une difficulté à mâcher correctement les aliments; d'épisodes fréquents d'hyperventilation; d'une absence presque constante de maîtrise du contrôle sphinctérien; souvent d'une salivation excessive et d'une protrusion de la langue; ainsi que de la perte des interactions sociales. Typiquement, ces enfants conservent une sorte "de sourire social", ils regardent les gens ou "regardent à travers eux", mais sans interagir socialement (toutefois, les interactions sociales, absentes au cours de la première enfance, se développent souvent plus tard). Le polygone de sustentation s'élargit, les muscles sont hypotoniques, les mouvements du tronc deviennent habituellement mal coordonnés et il se développe souvent une scoliose ou une cypho-scoliose. Des atrophies spinales, entraînant une invalidité motrice sévère, se développent à l'adolescence ou à l'âge adulte dans environ la moitié des cas. Ultérieurement, une rigidité spastique peut devenir manifeste, habituellement plus marquée aux membres inférieurs qu'aux membres supérieurs. Dans la majorité des cas, le trouble s'accompagne de crises épileptiques, à type d'absences, la première crise survenant habituellement avant l'âge de huit ans. Les automutilations délibérées et les préoccupations ou habitudes stéréotypées complexes sont rares dans ce trouble (contrairement à ce que l'on observe dans l'autisme).

Diagnostic différentiel :

Au début, le diagnostic de Syndrome de Rett repose avant tout sur l'absence de mouvements volontaires des mains, le ralentissement du développement crânien, l'ataxie, les mouvements stéréotypés des mains (à type de lavage) et l'absence de mastication correcte. L'évolution, vers une détérioration motrice progressive, confirmant le diagnostic.

F84.3 AUTRE TROUBLE DÉSINTEGRATIF DE L'ENFANCE

Trouble envahissant du développement (autre que le syndrome de Rett), caractérisé par la présence d'une période de développement tout à fait normal avant la survenue de trouble, suivie d'une perte manifeste, en quelques mois, des performances antérieurement acquises dans plusieurs domaines du développement; en même temps apparaissent des anomalies caractéristiques de la communication, du fonctionnement social, et du comportement. La survenue du trouble est souvent précédée de symptômes prodromiques peu précis; l'enfant devient opposant, irritable, anxieux et hyperactif; ces symptômes sont suivis d'un appauvrissement, puis d'une perte de la parole et du langage, et d'une désorganisation du comportement. Dans certains cas, la perte des acquisitions est lentement progressive (en particulier quand le trouble est associé à une affection neurologique progressive identifiable); le plus souvent toutefois, on observe une régression, pendant plusieurs mois, puis une stabilisation, suivie d'une récupération partielle. Le pronostic est habituellement très

défavorable, la plupart des sujets gardant un retard sévère. On ne sait pas encore dans quelle mesure ce trouble se différencie d'un autisme. Dans certains cas, sa survenue peut être attribuée à une encéphalopathie, mais le diagnostic doit reposer sur les anomalies du comportement. Toute affection neurologique associée doit être notée séparément.

Directives pour le diagnostic :

Le diagnostic repose sur un développement apparemment normal jusqu'à l'âge de 2 ans au moins, suivi d'une perte manifeste de performances préalablement acquises, associée à des anomalies qualitatives du fonctionnement social. Il existe habituellement une régression profonde - ou une perte - du langage; une régression du niveau des jeux, des performances sociales et des comportements adaptatifs; souvent une perte du contrôle sphinctérien; et parfois une détérioration du contrôle moteur. Les perturbations précédentes s'accompagnent typiquement d'une perte général de l'intérêt pour l'environnement, de conduites motrices maniérées, stéréotypées et répétitives; et d'une altération de type autistique des interactions sociales et de la communication. Ce syndrome ressemble, dans une certaine mesure, aux états démentiels de l'adulte, mais il en diffère par trois points clés : dans la plupart des cas, aucune affection ou lésion organique précise ne peut être mise en évidence (bien qu'on admette habituellement la présence d'un dysfonctionnement cérébral organique); la perte des acquisitions peut être suivie d'une certaine récupération; les troubles de la socialisation et de la communication ont un aspect déviant, plus typique de l'autisme que d'une régression intellectuelle. Pour toutes ces raisons, le syndrome est inclus ici plutôt que sous F00-F09.

Inclure : démencia infantilis

Psychose désintégrative

Psychose symbiotique

Syndrome de Heller

Exclure : aphasie acquise avec épilepsie (F 80.3)

Mutisme électif (F 93.0)

Schizophrénie (F20.-)

Syndrome de Rett (F84.2)

F84.4 HYPERACTIVITÉ ASSOCIÉE À UN RETARD MENTAL ET À DES MOUVEMENT STÉRÉOTYPÉS

Trouble mal défini dont la validité nosologique reste incertaine. Cette catégorie est incluse ici parce qu'il est démontré que les enfants ayant un retard mental sévère (Q.I. inférieur à 50), associé à une hyperactivité importante et à une perturbation majeure de l'attention, présentent souvent des comportements stéréotypés. Chez ces enfants, les médicaments stimulants sont habituellement efficaces (contrairement à ce qu'on observe chez les enfants ayant un Q.I. normal) et peuvent provoquer une réaction dysphorique sévère (accompagnée parfois d'un ralentissement psychomoteur). À l'adolescence, l'hyperactivité fait souvent place à une hypoactivité (évolution inhabituelle chez les enfants hyperkinétiques d'intelligence normale). Le syndrome s'accompagne habituellement de divers retards de développement, spécifiques ou globaux. On ne sait pas encore dans quelle mesure le syndrome comportemental est la conséquence du retard mental ou d'une lésion cérébrale organique. On ne sait pas non plus

comment classer les troubles associant un retard mental léger et un syndrome hyperkinétique; en attendant, ils ont été inclus sous F90.

Directives pour le diagnostic :

Le diagnostic repose sur l'association d'une hyperactivité sévère - inappropriée compte tenu du développement, de stéréotypies motrices et d'un retard mental sévère; ces trois éléments doivent être présents pour le diagnostic. Si le trouble répond aux critères diagnostiques de F84.0, F84.1 ou F84.2, il doit être classé sous l'un de ces troubles.

F84.5 SYNDROME D'ASPERGER

Trouble de validité nosologique incertaine, caractérisé par une altération qualitative des interactions sociales réciproques, semblable à celle observée dans l'autisme, associée à un répertoire d'intérêts et d'activités restreint, stéréotypé et répétitif. Il se différencie de l'autisme essentiellement par le fait qu'il ne s'accompagne pas d'un retard ou d'une déficience du langage ou du développement cognitif. La plupart des sujets présentant ce trouble ont une intelligence normale, mais ils sont habituellement très maladroits. Le trouble est beaucoup plus fréquent chez les garçons que chez les filles (environ 8 garçons pour 1 fille). Il est très probable qu'au moins certains cas de syndrome d'Asperger représentent en fait des formes atténuées d'autisme; il n'est pas certain toutefois que ce soit toujours le cas. Les anomalies persistent souvent à l'adolescence et à l'âge adulte et ne semblent guère influencées par l'environnement. Au début de l'âge adulte, le trouble s'accompagne parfois d'épisodes psychotiques.

Directives pour le diagnostic :

Le diagnostic repose sur la présence d'altérations qualitatives des interactions sociales et d'un aspect restreint, répétitif et stéréotypé du comportement, des intérêts et des activités (comme dans l'autisme), mais sans retard cliniquement significatif du langage ou du développement cognitif. Le trouble peut s'accompagner de difficultés de communication similaires à celles observées dans l'autisme, mais la présence d'un retard significatif du langage élimine le diagnostic.

Inclure : psychopathie autistique

Trouble schizoïde de l'enfance

Exclure : Schizophrénie simple (F20.6)

Personnalité anankastique (F60.5)

Trouble de l'attachement de l'enfance (F94.1 et F94.2)

Trouble obsessionnel compulsif (F42)

Trouble schizotypique (F21)

F84.8 AUTRES TROUBLES ENVAHISSANTS DU DÉVELOPPEMENT

F84.9 TROUBLE ENVAHISSANT DU DÉVELOPPEMENT, SANS PRÉCISION

Catégorie diagnostique résiduelle qui doit être utilisée pour classer des troubles à la description générale des troubles envahissants du développement, mais pour lesquels on manque d'informations précises ou pour lesquels les informations sont contradictoires, de sorte qu'ils ne répondent aux critères d'aucun des troubles décrits sous F84

F88 AUTRES TROUBLES DU DÉVELOPPEMENT PSYCHOLOGIQUE

Inclure : agnosie de développement

F89 TROUBLE DU DÉVELOPPEMENT PSYCHOLOGIQUE, SANS PRÉCISION

Inclure : trouble du développement SAI

APPENDICE B

HISTORIQUE DE L'ADAPTATION SCOLAIRE AU QUÉBEC

1937	Premières classes spéciales
1950	Le département de l'instruction publique confie à l'Institut Émile Tavernier la responsabilité de former tous les maîtres du Québec en éducation spéciale
1958	Création du Ministère de la Jeunesse et du Ministère de la Famille et du Bien-être social
1961	Développement des établissements de bien-être social (Institut Nazareth, Institut Doréa, Val-Du-Lac)
1964	Création du Ministère de l'Éducation (MEQ)
1964	Rapport Parent - rapport de la commission d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (droit à l'instruction publique - enfants exceptionnels)
1969	Création du service de l'enfance inadaptée
1970	Mouvement de désinstitutionalisation et mouvement de la normalisation
1976	Rapport COPEX (utilise le principe de normalisation, critique le modèle médical, dénonce les deux systèmes d'enseignement, prône le modèle en cascade Mission Mas-MEQ : scolarise à l'intérieur des écoles tous les élèves qui présentent une déficience intellectuelle
1978	Loi assurant l'exercice des personnes handicapées
1984	OPHQ : « À part égale », décrit les besoins des personnes handicapées, vise la concertation entre les personnes handicapées et les intervenants
1988	Adoption de la loi 107 : donne à l'école plus d'autonomie
1992	Mise à jour de la politique en adaptation scolaire : favoriser la classe ordinaire, viser la concertation avec les parents et les autres intervenants
1999	Une école adaptée à tous ses élèves

APPENDICE C

PRINCIPAUX MOYENS POUR SOUTENIR LA PERSONNE EN MILIEU PRÉSCOLAIRE DANS L'ACCUEIL DES ENFANTS À BESOINS PARTICULIERS

- Actualiser le travail en partenariat pour favoriser l'adhésion;
- Reconnaître les valeurs dominantes dans son milieu;
- Évaluer et maximiser les ressources matérielles et humaines;
- Prévoir des mesures de soutien pour le personnel (information et formation);
- Encourager la collaboration avec les professionnels externes;
- D'autres moyens pour soutenir l'intervenante (valorisation du travail, accompagnateur);
- Diffuser la politique d'éducation inclusive;
- Se responsabiliser dans la mise sur pied de la politique d'inclusion;
- Accompagner le parent dans son choix d'un service éducatif;
- Déterminer les besoins d'un enfant;
- Se préparer à la première rencontre avec le parent;
- Élaborer le portfolio de l'enfant;
- Soigner le premier contact avec le parent;
- Accueillir l'enfant en compagnie du parent;
- Assurer la réussite de la première journée de l'enfant.

Source : Moreau, Maltais, Herry, 2005

APPENDICE D

LES ACQUIS DE LA RECHERCHE QUALITATIVE

Questionnement	Approche	Source	Instruments de collecte de données	Autres sources de données	Critères de rigueur	Principales références
Questions autour des significations : expliciter le sens de l'expérience et du vécu des acteurs	Phénoménologie	Philosophie	Entretiens, récits de vie et de pratique, incidents critiques. Self-report	Écrits personnels	<ul style="list-style-type: none"> • description détaillée • confirmation • confrontation des données • place de la subjectivité dans l'interprétation 	Giorgi (1985) Mêlich (1994) van Manen (1984, 1990) Deschamps (1989)
Questions descriptivo-interprétatives : valeurs, idées, représentations, pratiques des différents groupes, culture	Ethnographie	Anthropologie	Entretiens non directifs et semi-directifs, observation participante, notes de terrain	Documents, photographies, cartes géographiques, généalogies, réseaux sociaux	<ul style="list-style-type: none"> • crédibilité • immersion dans le terrain • triangulation • principes • éthiques 	Gumperz (1989) Mehan (1978, 1980), Spradley (1979)
Questions autour du processus : expérience dans le temps, changements, étapes, phases	Théorisation ancrée	Sociologie (inter-actionnisme symbolique)	Gestes, discours, échanges symboliques entretiens, observations journalux,	Journal de bord	Analyses comparatives et constantes	Glaser et Strauss (1967), Strauss et Corbin (1990), Paillé (1994)
Questions autour de l'interaction verbale, le dialogue	Ethno-méthodologie, analyse conversationnelle	Sociologie, sémiotique	Entretiens, observations, journaux.	Enregistrements vidéo, notes de terrain	Description détaillée	Garfinkel (1967) Coulon (1995)
Questions subjectives. Mise en relation des histoires individuelles et sociales	Analyse narrative	Psychologie, anthropologie, linguistique	Entretiens, journaux, récits biographiques	Documents	Stratégies d'écriture et retour aux participants des interprétations	Bertaux (1976) Denzin (1989) Ferraroti (1983)
Questions autour des problématiques historico-organisationnelles communautaires, biographiques	Étude de cas	Sociologie	Stratégies composites		Triangulation	Merriam (1988) Yin (1984, 1994)

Source Anadôn, 2006

APPENDICE E

GUIDE D'ENTRETIEN DES RÉCITS DE VIE

Récit de vie 1

1) Renseignements généraux

- années d'expériences
 - enseignement régulier
 - avec intégration d'élèves TED
- formation
 - formation initiale
 - où;
 - quelle formation;
 - à quel endroit.
 - formation en cours d'emploi

2) Racontez-moi les meilleures expériences d'intégration avec un élève TED...

Récit de vie 2

Racontez-moi une situation que vous avez vécue plus difficilement avec l'élève qui a un TED.

Dans les deux cas :

- Pistes d'interrogation...
 - quel est le déroulement... ?
 - comment s'y est-elle prise... ?
 - quelles ressources avait-elle à sa disposition... ?
 - quelle est la disposition de l'élève dans ces moments... ?
 - qu'est-ce qui est arrivé avant... ?
- Toujours avoir en tête les objectifs de la recherche

APPENDICE F

TRANSCRIPTION ORTHOGRAPHIQUE AMÉNAGÉE

Principales propositions issues des travaux GARS, extraits de l'ouvrage :
Claire Blanche-Benveniste (2000), Approche de la langue parlée en français, Paris, Orphys.

Les majuscules

- Elles sont réservées aux noms propres, titres de livre, de films.

Hésitations sur l'orthographe

- Notées entre parenthèse
Ex : elle a des ami(e)

Les pauses

- Pause courte –
- Pause longue - -
- Interruption ///

Les passages incompréhensibles

- Autant de X que de syllabes inaudibles

Les amorces de mots

- Un tiret qui suit l'amorce
Ex : des ca- des cases vides

APPENDICE G

PLAN D'ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF

1) Application de la politique d'intégration scolaire de la Commission Scolaire au sein de l'école

- Comment appliquez-vous concrètement la politique de la CS en regard à l'intégration scolaire ?
- Comment l'école vit au quotidien l'intégration d'élèves qui ont un TED ?
- Comment se déroule le travail dans les classes avec l'enfant ?
- Lorsque le besoin s'en fait sentir, avez-vous accès à l'aide d'intervenants ?
 - combien ?
 - qui ?
 - quand ?
 - à quelle fréquence ?

2) Cheminement de l'élève intégré à travers le temps

- Comment se déroule le cheminement de l'enfant, de son arrivée jusqu'à son départ de l'école ?
- Comment se prend la décision que l'enfant ira à son école ?
- Comment l'enfant est présenté à l'enseignant ?
- De quelle façon les enseignants participent-ils à la décision ?
- Comment est évalué le niveau de l'enfant ?
- Comment se passe la transition d'une classe à l'autre ?
- Et au secondaire ?

3) Type d'aide disponible

- Mesures de soutien
 - pour l'enfant
 - pour l'enseignant
 - pour la direction
 - quand ?
 - qui ?
 - comment ?
 - à quelle fréquence ?

4) Répartition des rôles entre les différents intervenants dans différents contextes

- Comment se répartissent les rôles entre les divers intervenants ?
 - Contexte d'apprentissage
 - Gestion de crise
 - Prévention

APPENDICE H

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

« Les conditions favorisant l'intégration scolaire d'enfants ayant un trouble envahissant du développement qui cheminent au sein d'une classe de maternelle ordinaire. »

Responsable du projet : Geneviève Bergeron

Direction de recherche : Delphine Odier-Guedj

Département, centre ou institut : Département d'éducation et de formation spécialisées
Université du Québec à Montréal

BUT GÉNÉRAL DU PROJET

Vous êtes invité à prendre part à ce projet visant à examiner les modalités d'intégration d'enfants présentant un trouble envahissant du développement en classe de maternelle ordinaire. Le projet souhaite mettre en lumière les pratiques réelles des enseignants qui ont à composer avec cette intégration. Le chercheur pourra ainsi identifier, dans le discours des enseignants et du directeur, quels sont les besoins identifiés, les partenariats établis entre les différents acteurs, ainsi que les difficultés et facilités rencontrées lors d'expériences d'intégration scolaire.

PROCÉDURE

Votre participation consiste en deux entretiens individuels au cours desquels il vous sera demandé de décrire, entre autres choses, votre expérience concernant différentes situations d'intégration scolaire. Ces entretiens seront enregistrés sur cassette audio, avec votre permission, et prendront environ 45 minutes chacun. Le lieu et l'heure de l'entretien sont à convenir avec l'interviewer. La transcription sur support informatique qui suivra ne permettra en aucun cas de vous identifier.

AVANTAGES et RISQUES

Votre participation contribuera à l'avancement des connaissances par une meilleure compréhension des pratiques réelles des enseignants qui ont à composer avec l'intégration d'enfants présentant un trouble envahissant du développement. Il n'y a pas de risque d'inconfort important associé à votre participation à cette rencontre. Vous devez cependant

prendre conscience que certaines questions pourraient raviver des émotions désagréables liées à une expérience d'intégration que vous auriez mal vécue. Vous demeurez libre de ne pas répondre à une question que vous estimeriez embarrassante et ce, sans avoir à vous justifier. Une ressource d'aide appropriée pourra vous être proposée si vous souhaitez discuter de votre situation. Il est entendu que l'interviewer peut décider de suspendre ou de mettre fin à l'entrevue s'il estime que votre bien-être est en jeu.

CONFIDENTIALITÉ

Il est entendu que les renseignements recueillis lors de l'entretien sont confidentiels et que seuls les membres de l'équipe de recherche (étudiante à la maîtrise et direction de recherche) auront accès à votre enregistrement et au contenu de sa transcription. Le matériel de recherche (cassette codée et transcription) ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés séparément, et ce pour la durée totale du projet. Les cassettes ainsi que les formulaires de consentement seront détruits 2 ans après les dernières publications.

PARTICIPATION VOLONTAIRE

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure et que, par ailleurs, vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche. Dans ce cas, et à votre demande, les renseignements vous concernant seront détruits. Votre consentement à participer implique également que vous acceptez que l'équipe de recherche puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, conférences et communications scientifiques), voire à des fins pédagogiques, les renseignements recueillis, à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement, à moins d'un consentement explicite de votre part.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS ?

Vous pouvez contacter la chercheuse principale au numéro (514) 987- 3000, poste 0838, pour des questions additionnelles sur le projet ou sur vos droits en tant que sujet de recherche. Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer.

REMERCIEMENTS

Votre collaboration est essentielle pour la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier. Si vous souhaitez obtenir un exemplaire des résultats de recherche, veuillez inscrire vos coordonnées ci-dessous :

SIGNATURES :

Je, _____, reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à participer à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que l'interviewer a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Il me suffit d'en informer la responsable du projet.

Signature du sujet : _____ Date : _____

Nom (en lettres moulées) et coordonnées : _____

Signature du chercheur responsable ou de son(sa) délégué(e) : _____

Date : _____

Veuillez conserver le premier exemplaire de ce formulaire de consentement pour communication éventuelle avec l'équipe de recherche et remettre le second à l'interviewer.

RÉFÉRENCES

- Abric, J.-C. 1989. « L'étude expérimentale des représentations sociales ». In *Les représentations sociales*, sous la dir. de D. Jodelet, p. 187-203. Paris : Presses universitaires de France
- Abric, J.-C. 1994. « Les représentations sociales: aspects théoriques ». In *Pratiques sociales et représentations*, sous la dir. de J.-C. Abric, p. 11-35. Paris : Presses Universitaires de France.
- Allie, R. et S. Ayotte. 1998. « Les élèves handicapés du secteur public d'enseignement : dix ans d'intégration scolaire (1987-1997) ». *Cahier québécois de démographie*, vol. 27, no 1, p. 145-163.
- American Psychiatric Association. 2004. *DSM-IV-TR : manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (4^e éd. Texte révisé). Paris : Masson.
- Anadón, M. 2006. « La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents ». *Recherches qualitatives*, vol. 26, no 1, p. 5-31.
- Asperger, H. 1944. *Die «Autistischen Psychopathen» im Kindesalter. Les Psychopathes Autistiques pendant leur enfance*, traduction française de 1994. Le Cannet : EDI Formation.
- Beaugerie-Perrot A. et G. Lelord. 1991. *Intégration scolaire et autisme*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Beaupré, P. 1989. *Les conditions d'intégration et l'évolution du développement des enfants ayant une déficience intellectuelle scolarisés en maternelle et en classe à effectif réduit*. Thèse non publiée. Québec : Université Laval.
- Bertaux, D. 2005. *Les récits de vie*. Paris : Nathan.
- Bettelheim, B. 1988. *Pour être des parents acceptables*. Paris : Robert Laffont.
- Blanche-Benveniste, C. 2000. *Approche de la langue parlée en français*. Paris : Orphys.
- Bonjour, M. et M. Lapeyre. 2000. *L'intégration scolaire des enfants à besoins spécifiques : des intentions aux actes*. Lyon : Erès.
- Bouthat, Chantal. 1993. *Guide de présentation des mémoires et thèses*. Université du Québec à Montréal : Décanat des études avancées et de la recherche.

- Boutin, G. 1996. *L'entretien de recherche qualitatif*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Boyer, H. 2001. *Introduction à la sociolinguistique*. Paris : Dunod, 104 p.
- Cantin, C. et L. Mottron. 2004. « Pédagogie et réadaptation spécialisées pour les enfants avec un trouble envahissant du développement au niveau primaire ». *Revue de Psychoéducation*, vol. 33, no 1, p. 93-115.
- California Department of Education. 1997. *Continuity for young children: Positive transitions to elementary school*. Sacramento, CA : Author.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (CSE). 1996. *L'intégration scolaire des élèves handicapés et en difficulté*. Sainte-Foy : Conseil Supérieur de l'Éducation, 124 p.
- COPEX, Rapport du Comité Provincial de l'enfance inadaptée. 1976. *L'Éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec*. Québec : Ministère de l'Éducation, Bibliothèque Nationale du Québec.
- Cordié, A. 1993. *Les cancre n'existent pas. Psychanalyses d'enfants en échec scolaire*. Paris : Seuil.
- Doré, R., Wagner, S. et J.-P. Brunet. 1996. *Réussir l'intégration scolaire. La déficience intellectuelle*. Montréal, QC : Éditions Logiques
- Doyle, W. 1986. « Classroom organization and management ». In *Handbook of research on teaching*, sous la dir. de M.C. Wittrock, p. 392-431. New York (NY) : Macmillan.
- Duranti, A. 1997. *Linguistic anthropology*. Cambridge : University Press.
- Early, D. M., Pianta, R. C. et M. J. Cox. 1999. « Kindergarten teachers and classrooms: A transition context ». *Early Education and Development*, vol. 10, p. 25-46.
- Feuilladiéu, S., Gombert, A. et C. Faure-Brac. 2008. *Impact de la scolarisation d'un élève handicapé en classe ordinaire sur les pratiques pédagogiques des enseignants. Actes du colloque : Ce que l'école fait aux individus*. Nantes, France.
- Florin A., Veronique, D., Courtial, J.-P., et Y. Goupil. 2002. Apprentissage de la communication en milieu scolaire. Synthèse pour la Direction de la Recherche Programme COGNITIQUE ECOLE ET SCIENCES COGNITIVES.
- Fombonne, E. 2003. « Epidemiology of autism and other pervasive developmental disorders: an update ». *Journal of Autism and Developmental Disorders*, no 33, p. 365-381.

- Forget, J. 1995. « Réflexions en marge du livre de Beaugerie-Perrot et Lelord : Intégration scolaire et autisme ». *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, vol. 6, no 11, p. 77-82.
- Gadet, F. 2003. « Derrière les problèmes méthodologiques du recueil de données ». In *Texto!*, juin-septembre.
Édition électronique : http://www.revuetexto.net/Inedits/Gadet_Principes.html
- Gagnon, A. 2001. *Démystifier les maladies mentales : Les troubles de l'enfance et de l'adolescence*. Boucherville, QC : Gaëtan Morin éditeur, 427 p.
- Gardou, C. 1998. « L'intégration scolaire des enfants handicapés au seuil d'une nouvelle phase. Ou comment passer des intentions aux actes ». *Revue européenne du handicap mental*, vol. 5, no 17, p. 3-9.
- Gardou, C. 2006b. « Mettre en œuvre l'inclusion scolaire, les voies de la mutation », extrait de *Fragments sur le handicap et la vulnérabilité*, 2^e éd, Toulouse : érès.
- Gardou, C. 2006a. « Normativité et échec. Situation concrète de la scolarisations des enfants en situation de handicap », *Reliance*, vol. 4, no 22, p. 35-36.
- Garneau, J. 1997. *Perception des enseignants du secteur régulier de leur compétence face à l'intégration d'un enfant en difficulté*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Gauthier, D. et J.-P. Poulin. 2006. « L'évolution des perceptions chez les enseignants qui intègrent des élèves ayant une déficience intellectuelle ». In *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire*, sous la dir. de C. Dionne et N. Rousseau, p. 33-61. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Gillig, J. 1996. *Intégrer l'enfant handicapé à l'école*. Paris : Dunod, coll. « Formation/Pédagogie », 232 p.
- Giust-Desprairies, F. 2003. « Reconnaissance des identités professionnelles : logiques sociales et processus psychiques ». In *L'innovation, levier du changement dans l'institution scolaire*, p. 159-166. Paris : CNDP.
- Goffman, E. 1975. *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*. trad. de l'anglais par Alain Kihm. Paris : Collection Le Sens Commun, Éditions de Minuit, 180 p.
- Goupil, G. et G. Boutin. 1983. *L'intégration scolaire des enfants en difficulté*. Montréal : Nouvelle optique, 124 p.
- Goupil, G. 2007. *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Montréal, QC : Gaëtan Morin, Chenelière éducation.

- Gouvernement du Québec. 1998. *Loi sur l'instruction publique*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Guedj, D. 2006. *Être enfant et dysphasique: quelles places pour le sujet ? De l'apprentissage de la lecture vers le langage oral par l'inclusion scolaire*, thèse en Sciences du langage. Université de Montpellier.
- Guimelli, G. 1999. *La pensée sociale*. Collection Que sais-je?. Paris : Presses Universitaires de France, 127 p.
- Honda, H., Shimizu, Y., Misumi, K., Nijmi, M., et Y. Ohashi. 1996. « Cumulative incidence and prevalence of childhood autism in children in Japan ». *The British Journal of Psychiatry*, vol. 169, p. 228-235.
- Horner, R., Carr, E., Strain, P., Todd A., et H. Reed. 2002. « Problem Behavior Interventions for Young Children with Autism : A Research Synthesis ». *Journal of Autism and Developmental Disorders*, vol. 32, no 5, p. 423-445.
- Jacquard, A., 1978, *Éloge de la différence*. Édition du Seuil, Paris, 220p.
- Jacques, L. et G. Tremblay. 2005. Habiletés de communication chez des enfants présentant un trouble envahissant du développement ou une trisomie : profils comparatifs. *Revue québécoise de psychologie*, vol. 26, no 3, p. 121-140.
- Jodelet, D. 1989. « Les représentations sociales : un domaine en expansion ». In *Les représentations sociales*, sous la dir. de D. Jodelet, p. 31-61. Paris : Presses Universitaires de France.
- Jodelet, D. 1990. « Représentation sociale : phénomènes, concept et théorie ». In *Psychologie sociale*, sous la dir. de S. Moscovici, p. 257-278. Paris, Presses Universitaires de France.
- Kabano, J. 2000. *Les représentations sociales d'enseignantes et d'enseignants des classes ordinaires du primaire à propos des élèves handicapés*. Thèse de doctorat, Université du Québec à Rimouski en association avec l'Université du Québec à Montréal, Rimouski.
- Kabano, J. 2001. « Les représentations sociales d'enseignants du primaire à propos des élèves handicapés. Actes du Colloque Recherche Défi ». *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, numéro spécial, mai, p. 40-43.
- Kanner, L. 1943. « Autistic disturbances of affective contact ». *Nervous Child*, vol. 2, p. 217-250.
- Koegel, R. L. 1990. *Comment intégrer en classe des enfants autistiques ou présentant un handicap grave*. Québec : GREDD

- L'Abbé, Y. et D. Morin. 2001. *Les comportements agressifs chez les personnes présentant un retard mental : compréhension et intervention. (2e éd.)*. Eastman, Québec : Éditions Behaviora.
- Labov, W. 1974. Linguistic change as a form of communication. Human communication : Theoretical explorations, Lawrence Erlbaum Associates.
- Lahire, B. 1998. *L'homme pluriel : les ressorts de l'action*. Paris : Nathan. 271 p.
- Lantier, N., Verillon, A., Auble, J.-P., Belmont, B. et R. Waysand. 1994. *Enfants handicapés à l'école. Des instituteurs parlent de leurs pratiques*. Paris, L'Harmattan INRP, 245 p.
- Laperriere, A. 1982. « Pour une construction empirique de la théorie : la nouvelle école de Chicago ». *Sociologie et sociétés*, vol.14, no 1, p. 32-40.
- Laplantine, F., 2001. *L'anthropologie*. Payot & Rivages, Paris, 242 p.
- Larose, F., Terrisse, B. et J. Bédard. 2006. « Les représentations de parents Québécois au regard de l'intervention socioéducative au préscolaire ». *Brock Education*, vol. 15, no 2, p. 148-174.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. et G. Boutin. 1996. *La recherche qualitative, fondement et pratique. 2^e édition*. Éditions Nouvelles, 124 p.
- Lusthaus, E. et C. Lusthaus. 1992. « From segregation to full inclusion : An evolution ». *Exceptionality Education Canada*, vol. 2, p. 95-115.
- Mialaret, G. 1990. *Introduction à la pédagogie*. Paris : Presses Universitaires de France, Collection « L'éducateur ».
- Ministère de l'Éducation. 1997. *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. 1999. *Une école adaptée à tous ses élèves: Politique de l'adaptation scolaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation du Québec. 2003. *Statistiques sur les effectifs scolaires disponibles sur demande à la Direction des statistiques et des études quantitatives*. Québec. Site internet : <http://www.ministeredeleducationduquebec.gouv.qc.ca>
- Ministère de l'Éducation. 2006. *Programme de formation de l'école québécoise, version approuvée, éducation préscolaire, enseignement primaire*. SBN 2-550-46697-7. Québec : Les Publications du Québec.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. 2007a. *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. 2007b. *Rapport annuel de gestion 2007-2008 du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire. 2006. *Le langage à l'école maternelle. Outil pour la mise en œuvre des programmes 2002*. Collection Textes de référence – Documents d'accompagnement des programmes École. Centre national de documentation pédagogique.
- Moreau, A. C., Maltais, C. et Y. Herry. 2005. *L'éducation inclusive au préscolaire*. Anjou : Les éditions CEC, 215 p.
- Moscovici, S. 1992. *Communication introductive à la première conférence internationale sur les représentations sociales*. Communication présentée dans le cadre de la 1^{re} Conférence internationale sur les représentations sociales, Ravello, Italie.
- Moscovici S. et G. Vignaux. 1994. « Le concept de thémata ». In *Textes de base en sciences sociales. Structures et transformations des représentations sociales*, sous la dir. de C. Guimelli, p. 25-72. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- Muntean Vintila, A.-M. 2000. « Analyse de l'interaction sociale chez trois enfants atteints du syndrome d'Asperger dans le milieu scolaire régulier ». Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal.
- Nootens P. et G. Debeurme. 2004. « Pour l'inclusion d'élèves en difficultés langagières : Quels besoins chez l'enseignant ». *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, vol, 15, no 1, p. 41-55.
- Noya, F. 2001. « Les bases biologiques de l'autisme ». *Prisme*, no 34, p. 64-74.
- Organisation Mondiale de la Santé. 1997. *Classification Internationale des Troubles Mentaux et des Troubles du Comportement CIM 10*. Liège : Edition Masson, 1997, 226 p.
- Palmonari, A. et W. Doise. 1986. « Caractéristiques des représentations sociales ». In *L'étude des représentations sociales*, sous la dir. de W. Doise et A. Palmonari, p. 12-33. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Paquet, A. 2005. « Enquête sur l'intégration scolaire des élèves ayant un trouble envahissant du développement ». *Revue québécoise de psychologie*, vol. 26, no 3, p. 173-181.

- Perrenoud, P. 1991. « Bouche cousue ou langue bien pendue ? L'école entre deux pédagogies de l'oral ». In *Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*, sous la dir. de M. Wirthner, D. Martin, D. et P. Perrenoud, p. 15-40. Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé.
- Pineau, G. C. et J.-L. Legrand. 1993. *Les histoires de vie*. Paris : Que sais-je?. Presses Universitaires de France.
- Pires, A. 1997. *Échantillonnage et recherche qualitative: essai théorique et méthodologique*. Édition électronique : <http://classiques.uqac.ca/>
- Poirier, N., Paquet, A., Giroux, N. et J. Forget. 2005. « L'inclusion scolaire des enfants autistes ». *Revue de Psychoéducation*, vol. 34, no 2, p. 265-286.
- Reboul, O. 1983. *Qu'est-ce qu'apprendre ? – Pour une philosophie de l'enseignement*. Paris : Presses Universitaires de France, collection « L'éducateur », 208 p.
- Reboul, O. 2001. *La philosophie de l'éducation*, Paris : Presses Universitaires de France, collection « Encyclopédique », Série « Que sais-je? », 128 p.
- Rimm-Kaufman, S.E., et R.E. Pianta. 2000. « An ecological perspective on the transition to kindergarten : A theoretical framework to guide empirical research ». *Journal of Applied Developmental Psychology*, vol. 21, p. 491-511.
- Robert, M. 1988. *Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie*, 3^e édition. St-Hyacinthe (Qué) : Edisem, 420 p.
- Rogé, B. 2003. *Autisme, comprendre et agir*, Paris : Dunod.
- Rogé, B., Philip, C. et A. Rebourg. 1994. « État de l'intégration scolaire en France » In *Autisme & intégration: Travaux et recherches*, sous la dir. de J.-C. Grubar, M. Martine, J.-P. Müh et B. Rogé, p.49-62. Lille : Presses Universitaires de Lille.
- Rosenkoetter, S.E., Hains, A.H. et S.A. Fowler. 1994. *Bringing early services for children with special needs and their families : A practical guide for transition planning*. Baltimore, MD : Paul H. Brookes.
- Sanseau, P.-Y. 2005. « Les récits de vie comme stratégie d'accès au réel en sciences de gestion : pertinence, positionnement et perspectives d'analyse ». *Recherche qualitative*, vol. 25, no 2, p. 33-57.
- Savoie-Zajc, L. 2000. « La recherche qualitative/interprétative en éducation ». In *Introduction à la recherche en éducation*, sous la dir. de T. Karsenti et L. Savoie-Zajc, p. 171-198. Sherbrooke : Éditions du CRP.

- Schuessler, K., Giroux, N. et A. Paquet. 2005. « Comment gérer les comportements indésirables chez l'enfant autiste »? *Revue québécoise de psychologie*, vol. 26, no 3, p. 163-172.
- Stainback, W. et S. Stainback. 1990. *Support Networks for Inclusive Schooling: Interdependent Integrated Education*. Baltimore : Paul H. Brookes Publishing Co., 259 p.
- Tardif, C. 1994. « L'intégration vécue par les enfants ». In *Autisme & intégration : Travaux et recherches*, sous la dir. de J.-C. Grubar, M. Martine, J.-P. Müh et B. Rogé, p. 49-62. Lille : Presses Universitaires de Lille.
- Thivierge, J. 1998. « Note clinique sur le traitement pharmacologique de l'autisme ». *Santé mentale au Québec*, vol. 23, no 1, p. 85-95.
- Van der Maren, J.-M. 1995. *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Vienneau, R. 1992. *Attitudes et croyances des enseignants du Nouveau-Brunswick face à l'intégration scolaire des élèves en difficulté*. Thèse non publiée, Montréal : Université de Montréal.
- Vienneau, R. 2004. « Impact de l'inclusion scolaire sur l'apprentissage et sur le développement social ». In *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, sous la dir. de N. Rousseau et S. Bélanger, p. 125-152. Québec : Presse de l'Université du Québec.
- Vienneau, R. 2006. « De l'inclusion scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion ». In *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire*, sous la dir. de C. Dionne et N. Rousseau, p. 7-32. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Wolfensberger, W. 1991. *La valorisation des rôles sociaux*. Genève : Éditions des deux continents.